



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Jonas Emanuel Pinto Magalhães

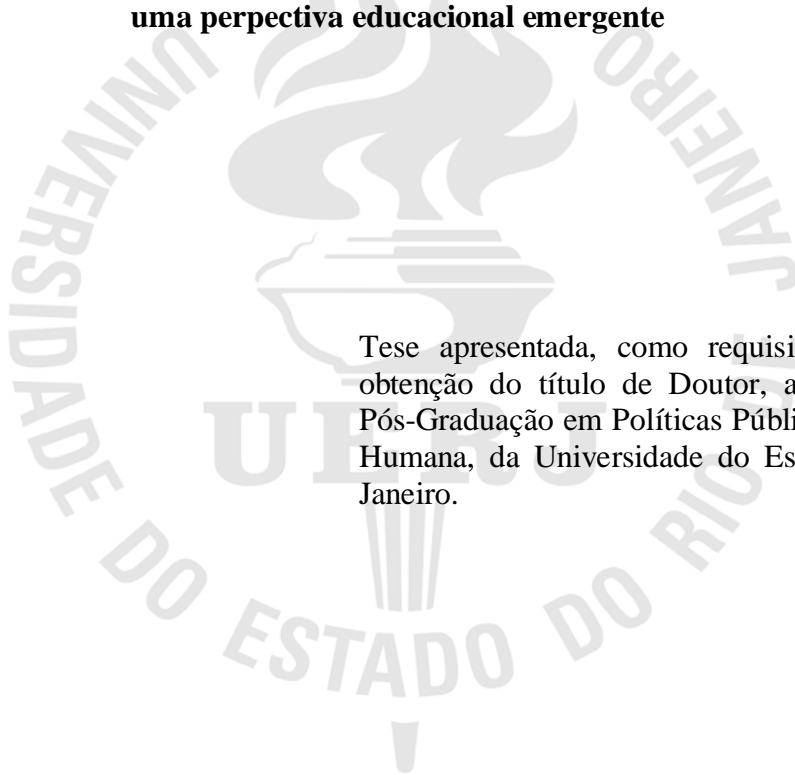
**Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente**

Rio de Janeiro

2022

Jonas Emanuel Pinto Magalhães

**Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M189 Magalhães, Jonas Emanuel Pinto.  
Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de um perspectiva educacional emergente / Renata Oliveira Carvalho. – 2022.  
358 f.

Orientadora: Marise Nogueira Ramos.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Competências socioemocionais – Teses. 2. Pedagogia das competências – Teses. 3. Políticas Públicas – Teses. I. Ramos, Marise Nogueira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Jonas Emanuel Pinto Magalhães´

**Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marise Nogueira Ramos (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eveline Algebaile

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof. Dr. Claudio Fernandes

Faculdade de Educação – UFF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Acacia Kuenzer

Faculdade de Educação - UFPR

Rio de Janeiro

2022

## **DEDICATÓRIA**

Dedico aos professores e profissionais de educação que, no contexto de grande adversidade dos últimos dois anos, vêm se empenhando em prover educação de qualidade, lutando por melhores condições de trabalho e emprego e buscando formas alternativas para continuar ensinando e educando em meio ao caos e à ausência de suporte financeiro, técnico e tecnológico adequado por parte dos agentes públicos e privados. Dedico também a todos os profissionais de saúde, cientistas e comunicadores que vem trabalhando incessantemente desde o início da pandemia de Covid-19 em 2020 para salvar vidas, informar e orientar a população, num contexto adverso de negacionismo, irracionalismo, intolerância, desrespeito e deslegitimação da ciência. Tal empenho e resistência também inspiram aqueles que, como vocês, dedicam-se à produção do conhecimento, à divulgação de informações confiáveis e ao trabalho de promoção da vida digna em diferente âmbitos e frentes de luta.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe que, embora não esteja mais por perto, serviu-me de exemplo e estímulo para dedicação aos estudos desde a minha tenra infância. Agradeço também à minha orientadora Marise Ramos, pela confiança, apoio, presteza, dedicação, amizade, palavras de carinho, por desde sempre ter me inspirado profissional e intelectualmente e por ter me formado como pesquisador. Ao mestre e amigo Gaudêncio Frigotto por ter me dado a honra e a satisfação de ser seu aluno na graduação e pós-graduação, compor sua equipe de pesquisa em diferentes momentos e colaborar ativamente para minha formação acadêmica. Aos professores do PFFH Ney Teixeira, Eveline Algebaile e Deise Mancebo pelas aulas e disciplinas ministradas e que me trouxeram contribuições valiosas no percurso do doutorado. À professora Vânia Motta, pelos apontamentos durante o exame de qualificação e por outros momentos de rica interlocução acadêmica. À Escola de Serviço Social da UFF, na figura das professoras Tathiana Gomes, Priscila Keiko, Miriam Reis, Francine Helfreich que, reconhecendo o direito e importância do meu aperfeiçoamento profissional e acadêmico, concederam-me a licença fundamental para que pudesse me dedicar integralmente aos estudos no período do doutoramento. À minha companheira e amiga Clarinha, que me apoiou integralmente nos momentos mais difíceis de feitura dessa tese, especialmente no período de sua finalização, oferecendo todo o amor, carinho, acolhimento e compreensão indispensáveis para manter meu ânimo, confiança e perseverança. Aos meus amigos e amigas Jú, Dani, Carol, Daniel, Jordan, Maíra, Renata, Moacyr, Ana Lecítica e Ana Paula que, mesmos distantes, em razão da pandemia, compartilharam comigo a alegria e expectativa de conclusão deste percurso. Aos familiares, em especial, minha irmã Anrieth, meu tio Jairo e minha tia Arlene por valorizarem minhas escolhas e torcerem pelo alcance dos meus objetivos acadêmicos. Aos amigos e companheiros do grupo de pesquisa Trabalho, Práxis e Formação Docente: Claudia Affonso, Claudio Fernandes, Valéria Moreira e Vera Nepomuceno pelo carinho, amizade e parceria acadêmica. Aos pedagogos e pedagogas fundamentais da Educação Brasileira, os quais tive a honra de entrevistar no ano de 2021 e que muito contribuíram para a construção da minha identidade pedagógica e formação intelectual e profissional, em especial os professores Selma Garrido Pimenta, Demerval Saviani, Acácia Kuenzer, Vitor Paro, Luiz Carlos de Freitas, Nilda Alves, Vera Candau, Sônia Kramer, José Carlos Libâneo e Maria Amélia Santoro.

Que tempos são esses em que temos que defender o óbvio?

*Bertolt Brecht*

## RESUMO

MAGALHÃES, Jonas. Formação de competências socioemocionais: fundamentos de uma pedagogia em construção. 2022. 558f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Essa tese tem como tema a noção de competências socioemocionais e como objeto de estudo a sua incorporação nas políticas curriculares de educação nacional. De modo mais específico, busca identificar e analisar os fundamentos econômicos, políticos, ideológicos e epistemológicos que orientam as propostas de formação de competências socioemocionais. Além disso, problematiza as implicações da incorporação e operacionalização desse conceito nas políticas educacionais. Tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, analisamos, no contexto da crise do capital e do neoliberalismo, as perspectivas postas para a formação da subjetividade dos trabalhadores por diferentes campos: político, econômico, gestão de pessoas, psicologia e educação. No que se refere à noção de competências socioemocionais, identificamos sua vinculação indireta ao nível epistemológico com a pedagogia socioemocional, desenvolvida com aporte de constructos do campo da psicologia psicométrica, e sua vinculação direta ao nível político-programático com a pedagogia das competências, tendo como intencionalidade explícita comum a formação de subjetividades flexíveis e adaptáveis às condições econômicas e sociais flutuantes e precárias. Pela ação das organizações intergovernamentais e não-governamentais, particularmente a OCDE e o Instituto Ayrton Senna tal noção, fundamentada numa síntese epistemológica de diferentes constructos, orienta a construção de uma pedagogia das competências socioemocionais, ainda não plenamente desenvolvida. Tais organizações foram e continuam sendo responsáveis pela construção, disseminação e consolidação da agenda socioemocional, produzindo e divulgando estudos que sirvam como evidências científicas para respaldar tal agenda, construindo modelos de currículo e instrumentos de avaliação de competências socioemocionais para subsidiar propostas pedagógicas e articulando-se junto a outros agentes públicos e privados para promover e efetivar políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento dessas competências.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências Socioemocionais. Competências Socioemocionais. Pedagogia das Competências.



## ABSTRACT

MAGALHÃES, Jonas. Formation of socio-emotional skills: foundations of a pedagogy under construction. 2022. 558f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This thesis has as its theme the notion of socio-emotional competences and as an object of study its incorporation in the curricular policies of national education. More specifically, it seeks to identify and analyze the economic, political, ideological and epistemological foundations that guide the proposals for the formation of socio-emotional competences. Furthermore, it problematizes the implications of the incorporation and operationalization of this concept in educational policies. Taking historical and dialectical materialism as a theoretical-methodological framework, we analyzed, in the context of the crisis of capital and neoliberalism, the perspectives put forward for the formation of workers' subjectivity by different fields: political, economic, people management, psychology and education. Regarding the notion of socio-emotional competences, we identified its indirect link at the epistemological level with the socio-emotional pedagogy, developed with the contribution of constructs from the field of psychometric psychology, and its direct link at the political-programmatic level with the pedagogy of competences, having as explicit intentionality common to the formation of flexible and adaptable subjectivities to fluctuating and precarious economic and social conditions. Due to the action of intergovernmental and non-governmental organizations, particularly the OECD and the Ayrton Senna Institute, this notion, based on an epistemological syncretism of different constructs, guides the construction of a pedagogy of socio-emotional competences, not yet fully developed. Such organizations were and continue to be responsible for the construction, dissemination and consolidation of the socio-emotional agenda, producing and disseminating studies that serve as scientific evidence to support such agenda, building curriculum models and instruments for the assessment of socio-emotional skills to support pedagogical proposals and articulating together with other public and private agents to promote and implement educational policies aimed at the development of these skills.

Keywords: Pedagogy of Socioemotional Skills. Socio-emotional Skills. Pedagogy of Competencies

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa termos socioemocionais Google .....	260
Tabela 2 - Pesquisa termos socioemocionais Youtube .....	262
Tabela 3 - Buscas por termos socioemocionais no Google (2011-2020) .....	263
Tabela 4 - Pesquisa termos socioemocionais Google .....	271
Tabela 5 - Pesquisa termos socioemocionais SciELO.....	272
Tabela 6 - Teses e dissertações sobre competências/habilidades socioemocionais .....	274
Tabela 7 - Áreas em que foram desenvolvidas as pesquisas .....	275
Tabela 8 - Termos socioemocionais utilizados nas teses e dissertações .....	277
Tabela 9 - Tipo de pesquisa desenvolvida .....	270
Tabela 10 - Tipo de pesquisa empírica desenvolvida .....	280
Tabela 11 - Contextos das pesquisas empíricas .....	281

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações de livros sobre a temática socioemocional .....	265
Quadro 2 - Escores altos e baixos para identificação do Big Five .....	311
Quadro 3 - Facetas do Big Five .....	312
Quadro 4 - Dimensões, facetas e atributos do Big Five .....	313
Quadro 5 - Programas de Educação Socioemocional .....	366
Quadro 6 - Ensino Médio Integral de Referência .....	410
Quadro 7 - Ensino Médio Integral Nova Geração .....	410

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Componentes da competência por Spencer e Spencer (1993) .....	324
Figura 2 - Roda Interativa CASEL .....	364
Figura 3 - Matriz de competências Solução Educacional para o Ensino Médio .....	406
Figura 4 - Matriz Curricular da Escola Chico Anysio .....	408
Figura 5 - Macrocompetências e competências socioemocionais do IAS .....	446
Figura 6 - Matriz de competências socioemocionais da OCDE .....	462
Figura 7 - Estrutura das competências cognitivas e sociemocionais da OCDE .....	466

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das buscas pelos termos habilidades e competências socioemocionais .....	264
Gráfico 2 - Evolução do número de teses e dissertações sobre competências/habilidades socioemocionais .....	275

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABRAPEE	Associação Brasileira de Ensino em Psicologia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CCR	Center for Curriculum Redesign
CEB	Câmara de Educação Básica
CECA	Colégio Estadual Chico Anysio
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/RJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFA	Conselho Federa de Administração
CHC	Cattell–Horn–Carroll
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CMS	Critical Management Studies
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CQC	Círculos de Controle de Qualidade
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
EAC	Estudos Críticos em Administração
ECG	Educação para a Cidadania Global
ECG	Estudos Críticos de Gestão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EOC	Estudos Organizacionais Críticos
EPPO	Economia Política do Poder e Estudos Organizacionais
IA	Inteligência Artificial
IAS	Instituto Ayrton Senna
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação

MPB	Movimento Pela Base
NTTPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PePSIC	Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
QE	Quociente Emocional
QI	Quociente Intelectual
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEAL	Social and emotional aspects of learning
SEEDUC/RJ	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEL	Social and Emotional Learning
SENNA	Social and Emotional Nationwide Assessment inventory
TCEO	Teoria Crítica em Estudos Organizacionais
TGA	Teoria Geral da Administração
TPE	Todos Pela Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
1	<b>CRISE DO CAPITALISMO E EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI – GERMINANDO O TERRENO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS</b> .....	31
1.1	<b>Desenvolvimento e crise do capitalismo: desafios e implicações para a educação e a formação humana</b> .....	31
1.1.1	<u>O capitalismo nas teorias do sistema mundo: perspectivas de longa duração</u> .....	32
1.1.2	<u>O capitalismo e suas crises</u> .....	38
1.2.	<b>Globalização, neoliberalismo e pós-modernidade: da crise do capitalismo real à apologia da educação para o século XXI</b> .....	44
1.2.1	<u>Globalização, neoliberalismo e pós-modernidade: facetas política, econômica e cultural da crise capitalista</u> .....	44
1.2.2	<u>Educação para o século XXI: fundamentos e críticas</u> .....	55
1.3	<b>Capitalismo e educação no início do século XXI: velhas tensões em novas materialidades</b> .....	65
1.3.1	<u>O “novo” imperialismo e a crise econômica de 2008: a barbárie à espreita</u> .....	66
1.3.2	<u>Novas faces da “Educação para o século XXI”: a aposta socioemocional</u> .....	93
1.4	<b>Síntese e conclusões parciais</b> .....	98
2.	<b>NEOLIBERALISMO: HISTÓRIA, ABORDAGENS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES DE SUA RACIONALIDADE NA CONFORMAÇÃO DO EMPRESÁRIO/EMPREENDEDOR DE SI</b> .....	103
2.1	<b>Neoliberalismo: gênese, conceitos e preceitos</b> .....	110
2.2	<b>A restauração do poder da classe capitalista sob a égide do neoliberalismo</b> .....	114
2.3	<b>Crise do neoliberalismo ou neoliberalismo como teoria da crise?</b> .....	118
2.4	<b>Racionalidade neoliberal e a conformação do empresário/empreendedor de Si</b> .....	122
2.5	<b>Síntese e conclusões parciais</b> .....	138



3	<b>DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA DE TAYLOR À INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE GOLEMAN: MANIFESTAÇÕES DO “NOVO ESPÍRITO DO CAPITALISMO” NO DISCURSO DO <i>MANAGEMENT</i></b> .....	141
3.1	<b>Profissionalização e formação dos <i>managers</i>: origens da ciência da administração e da abordagem funcionalista</b> .....	142
3.2	<b>Estudos Organizacionais Críticos: tensionamentos na ciência da administração</b> .....	148
3.3	<b>“Gurus”, literatura <i>popmanagement</i> e inteligência emocional: a teoria do capital humano na administração e o “novo espírito do capitalismo”</b> .....	157
3.4	<b>O “novo espírito do capitalismo”: a autovalorização do capital humano como princípio orientador do discurso do/sobre o <i>homo economicus</i></b> .....	162
3.5	<b>Ciências da administração, gestão de pessoas e literatura de negócios: conceitos e efeitos na formação do <i>ethos</i> da classe trabalhadora</b> .....	179
3.6	<b>Ciência da administração e ideologia: uma discussão necessária</b> .....	186
3.7	<b>Síntese e conclusões parciais</b> .....	189
4	<b>METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO, PRECARIZAÇÃO E INDÚSTRIA 4.0: A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E FLEXÍVEIS E RESILIENTES COMO HORIZONTE DO CAPITAL</b> .....	199
4.1	<b>Trabalho na história: do salto ontológico à exploração capitalista</b> .....	200
4.2	<b>Crise ou metamorfose: o debate sobre a centralidade do trabalho na “sociedade pós-industrial”</b> .....	203
4.3	<b>Precariado, precarização do trabalho e do “homem que trabalha”</b> .....	209
4.4	<b>Trabalho imaterial: implicações e controvérsias</b> .....	213
4.5	<b>Indústria 4.0 e inteligência artificial: novos deslocamentos do trabalho intelectual</b> .....	226
4.6	<b>Uberização e capitalismo de plataforma: empresário ou proletário de si mesmo?</b> .....	235
4.7	<b>Subjetividades flexíveis e resilientes: novas formas de exploração e alienação no capitalismo contemporâneo</b> .....	238
4.8	<b>Síntese e conclusões parciais</b> .....	251

5	<b>A TEMÁTICA SOCIOEMOCIONAL: PROFUSÕES TERMINOLÓGICAS, CONFUSÕES CONCEITUAIS E ENFOQUES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL.....</b>	257
5.1	<b>Inteligência, competências, habilidades, emocional, social, socioemocional: mapeando o universo léxico da Pedagogia Socioemocional.....</b>	258
5.1.1	<u>A temática socioemocional na mídia online .....</u>	265
5.1.1.1	Menções aos termos socioemocionais em páginas da internet e em vídeos do Youtube .....	266
5.1.1.2	Buscas pelos termos socioemocionais na mídia online.....	263
5.1.2	<u>A produção editorial de livros sobre a temática socioemocional.....</u>	270
5.1.3	<u>Panorama da literatura acadêmica sobre a temática das competências e/ou habilidades socioemocionais.....</u>	275
5.1.3.1	Pesquisa no banco de dados do Google Acadêmico.....	276
5.1.3.2	Pesquisa na base de dados do SciELO.....	278
5.1.3.3	Pesquisa de teses e dissertações no portal da CAPES.....	279
5.2	<b>Conclusões do estudo empírico-bibliográfico.....</b>	288
6	<b>PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: REFERÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS, CONSTRUCTOS PSICOLÓGICOS E CONSENSOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS.....</b>	292
6.1	<b>Teorias da Inteligência Emocional.....</b>	295
6.1.1	<u>Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner .....</u>	295
6.1.2	<u>Teoria da Inteligência Emocional de Peter Salovey e John Mayer .....</u>	297
6.1.3	<u>A inteligência emocional na perspectiva de Daniel Goleman.....</u>	299
6.1.4	<u>Outras abordagens e modelos teóricos da inteligência emocional.....</u>	308
6.2	<b>As Teorias da personalidade e o constructo do Big Five.....</b>	306
6.2.1	<u>O modelo de personalidade dos cinco fatores (Big Five).....</u>	309
6.3	<b>A noção de competências e competências socioemocionais .....</b>	327
6.3.1	<u>A abordagem da noção de competência na corrente estadunidense.....</u>	328
6.3.2	<u>A abordagem da noção de competência na corrente francesa.....</u>	334
6.3.3	<u>A noção de competência na gestão de pessoas.....</u>	338
6.3.4	<u>A noção de competências na educação.....</u>	343
6.3.5	<u>A noção de competências socioemocionais nas políticas educacionais.....</u>	360
6.4	<b>Os programas de educação socioemocional.....</b>	368

6.5	<b>James Heckman e as habilidades não-cognitivas: a construção da agenda socioemocional pela teoria do capital humano.....</b>	385
6.6	<b>Síntese e conclusões parciais .....</b>	395
7	<b>GÊNESE E INCORPORAÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....</b>	402
7.1	<b>primeiro momento – mobilização da agenda e a produção de discursos político-pedagógicos e consensos políticos em torno das competências socioemocionais.....</b>	410
7.1.1	<u>O seminário Educação para o século 21: a “descoberta” das competências socioemocionais .....</u>	412
7.1.2	<u>“Solução Educacional para o Ensino Médio ”: o modelo curricular de referência para o Ensino em tempo integral no Estado de Rio de Janeiro .....</u>	413
7.1.3	<u>A avaliação de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro .....</u>	423
7.1.4	<u>O Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”: assumindo a pauta internacional .....</u>	428
7.2	<b>Segundo momento: ações do governo federal e incorporação das competências socioemocionais nas políticas educacionais nacionais .....</b>	431
7.2.1	<u>O Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais da CAPES e as movimentações do CNE.....</u>	431
7.2.2	<u>O documento “Brasil, Pátria Educadora”.....</u>	433
7.2.3	<u>A reforma do Ensino Médio.....</u>	435
7.2.4	<u>A Base Nacional Comum Curricular .....</u>	436
7.2.5	<u>As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica de 2021 .....</u>	440
7.2.6	<u>Ações e políticas desenvolvidas nas redes estaduais de ensino .....</u>	443
7.2.7	<u>IAS: redesenho programático-conceitual e estratégias de promoção das competências socioemocionais na pandemia da Covid-19 .....</u>	454
7.3	<b>As competências socioemocionais na agenda do grande capital: o papel dos organismos internacionais da construção do consenso.....</b>	460
7.3.1	<u>Banco Mundial.....</u>	461

7.3.2	<u>UNESCO</u> .....	465
7.3.3	<u>OCDE</u> .....	468
7.4	<b>Síntese e conclusões parciais</b> .....	484
	<b>CONCLUSÕES</b> .....	494
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	515
	<b>APÊNDICE</b> .....	554

## INTRODUÇÃO

Nos últimos cinco anos um novo termo vem sendo repetidamente empregado nos discursos educacionais para fazer referência a um domínio do saber humano que, segundo esses discursos, deveria ser introduzido nos objetivos, currículos e propostas pedagógicas em diferentes níveis e modalidades de ensino: as competências socioemocionais.

Essa noção apresenta-se ao público leigo e especializado como um moderno *slogan* pedagógico que estaria revelando demandas próprias da sociabilidade contemporânea como o desenvolvimento de aspectos e capacidades pessoais necessárias à inserção social e econômica dos indivíduos, à necessidade de construção de novas formas de relações interpessoais nos diferentes âmbitos da vida, à tolerância diante de situações de pressão e de *stress* inerentes aos conflitos vivenciados em nível pessoal, social e profissional pelos indivíduos e à promoção do autoconhecimento para domínio e mobilização das próprias emoções. Caberia então à escola e aos professores uma nova função: ajudar os estudantes a desenvolverem qualidades pessoais tais como: a resiliência, a abertura ao desconhecido, a amabilidade, a autogestão, a empatia, a iniciativa, a criatividade, a persistência, dentre outros aspectos de natureza socioemocional.

O surgimento desse novo léxico no universo vocabular de gestores educacionais, formuladores de políticas públicas de educação e formadores de opinião não é resultado de reflexões e reivindicações de organizações profissionais da educação e/ou de estudantes que requerem mudanças nos conteúdos curriculares e no papel até então desempenhado pela escola. Diferentemente disso, a introdução desses termos, com suas respectivas cargas ideológicas e programáticas, decorre da elaboração planejada e sistemática de uma agenda educacional construída por organizações intergovernamentais e não-governamentais com base em interesses de grupos e classes privilegiadas.

Tais interesses, expressos por diferentes demandas econômicas, políticas e sociais contam, no campo educacional, com a cooperação dessas organizações para se manifestarem com aparência neutra e técnica necessárias à persuasão e à adesão de profissionais da educação, bem como da opinião pública, às pautas educacionais que prestam-se ao capital. Das pautas mais recentes dessa agenda educacional, a formação da subjetividade dos trabalhadores parece ser aquela dentre as que, atualmente, adquirem maior destaque e encontra-se condensada na noção de competências socioemocionais, termo que, não por acaso, remete ao conceito de competências que vem servindo, desde a década de 1990, como

referência para reformas curriculares efetivadas em diferentes países da Europa e da América do Norte e do Sul, incluindo o Brasil.

Nossas investigações e levantamentos bibliográficos indicam que as abordagens sobre a formação de competências socioemocionais orientam-se hegemonicamente por perspectivas que se apoiam em estudos psicométricos, econométricos e constructos teóricos do campo da neurociência, psicologia positiva e teorias da personalidade. De outro modo, organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e agentes privados como o Instituto Ayrton Senna (IA), colocam-se como propagadores e formuladores de propostas de formação socioemocional, cuja incorporação pela educação escolar se justificaria pelo incremento que tal formação teria no desenvolvimento de competências cognitivas, laborais e cidadãs e pelo seus efeitos para melhoria dos índices sociais e econômicos, o que revela interesses orientados para sentidos de formação que merecem ser discutidos quanto a suas reais motivações sócioeconômicas e político-ideológicas.

Nas proposições teóricas, programáticas e político-pedagógicas dessas organizações as competências socioemocionais são apresentadas como um domínio da subjetividade humana que se expressa em diferentes âmbitos das relações inter e intrapessoais dos indivíduos. Assim, no plano mais geral da sociabilidade humana tais competências se manifestam, dentre outras formas, na maior capacidade e destreza dos sujeitos para trabalhar cooperativamente, comunicar-se assertivamente, resolver conflitos de natureza pessoal, familiar e social – incluindo as relações de trabalho-, ser empático e saber reconhecer emoções nos outros, suportar e lidar com situações de estresse, pressão e incerteza, e ainda agir ética e eficazmente em situações que envolvem diferentes interesses e exigem tomada de decisões e atitudes proativas. Na esfera da construção da individualidade, identidade e da vida intrapsíquica, as competências socioemocionais se revelariam na maior ou menor habilidade do sujeito para lidar com suas próprias emoções, sabendo reconhecê-las e mobilizá-las para melhor compreender a si mesmo e atingir metas pessoais. Também poderia ser identificada pelo grau de auto-organização do indivíduo a forma como planeja, organiza e executa ações e emprega sua cognição, motivação, criatividade e outros recursos pessoais para alcançar objetivos de diferentes ordens.

Para traduzir teoricamente esse amplo espectro de competências, a OCDE e o IAS tem adotado como referência epistemológica o modelo do Big Five, equivalente a uma teoria da personalidade que, apoiada em estudos psicométricos, definiu os cinco grandes domínios da personalidade humana: abertura às novas experiências, conscienciosidade, amabilidade,

extroversão e neuroticismo. Tal referência vem orientando a construção de dispositivos curriculares e avaliativos dessas organizações, já materializados em instrumentos de avaliação, matrizes de competências, modelos de currículos e programas de formação de professores. A elaboração desses dispositivos evidencia o esforço dessas organizações para não só promoverem a agenda socioemocional, o que vem sendo realizado com êxito pela articulação política em nível nacional e internacional com governos e organizações não-governamentais, mas também instrumentalizarem agentes públicos e privados com ferramentas que facilitem a implementação de políticas de educação voltadas à formação das competências socioemocionais.

Politicamente, a promoção dessa agenda pelas organizações citadas é justificada em seus relatórios e materiais de divulgação pelas implicações positivas que as competências socioemocionais teriam na promoção de maiores níveis de desenvolvimento humano, econômico e social, seja em âmbito individual ou nacional, o que seria atestado por pesquisas conduzidas por economistas ou pelas próprias organizações aqui referidas. Nesse contexto, a teoria do capital humano é mais uma vez resgatada, revitalizada e evocada para imprimir à agenda socioemocional um caráter científico e compeler aceitação e reconhecimento, por uma suposta neutralidade epistemológica, de decisões de natureza político-ideológica. Por outro lado, ao mesmo tempo em que buscam promover a agenda educativa socioemocional persuadindo atores sociais e políticos pela sua pertinência e conformidade em face das demandas postas pelo contexto de mudanças culturais, econômicas e sociais vivenciadas neste início de século, o discurso desses agentes políticos recorre à defesa de uma formação humanística, apelando para valores como a solidariedade, a empatia, a tolerância, o respeito à diversidade e ao meio ambiente, dentre outros, de modo a legitimar a relevância e urgência na implementação dessa pauta no âmbito dos sistemas de ensino.

A par disso, trabalhamos inicialmente com a hipótese de que, a emergência e incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas públicas educacionais brasileiras e o seu despontar nos discursos e ações práticas levadas a cabo por agentes públicos e privados parecem indicar uma busca e esforço pela revitalização da noção de competências no campo da educação. Ao mesmo tempo, tal noção introduz e corporifica, pela sistematização e disseminação dessa agenda realizada pela OCDE e o IAS, novas demandas para a formação da subjetividade de estudantes e de futuros trabalhadores, cada vez mais acossados pela crescente redução dos postos de trabalho e pela precarização do trabalho.

A progressiva projeção que vem adquirindo a noção de competências socioemocionais, que atinge seu auge após a sua incorporação nos textos da reforma do

ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela o êxito da OCDE e do IAS na promoção e consolidação dessa agenda em nível nacional. Colocadas a serviço do revigoramento de noções associadas à teoria do capital humano e do reforço de uma concepção de sociedade meritocrática, individualista e individualizante, tal noção nutre-se epistemologicamente de contribuições de teorias e constructos dos campos da psicologia e da economia que devem ser inventariados e investigados. Não menos importante é a compreensão do contexto e condicionantes históricos, políticos e econômicos que favorecem a emergência dessa agenda e produzem, por assim dizer, uma convergência ideológica que unifica intenções político-pedagógicas de agentes do Estado e do mercado.

No plano político-pedagógico, a apologia em torno das competências socioemocionais apela para o conteúdo persuasivo de expressões como “inovação curricular”, “evidência científica”, “educação plena”, “educação do século 21”, na busca por consenso e consentimentos que acolham políticas curriculares e de avaliação pautadas por essa noção e operacionalizem sua inclusão nas políticas públicas e práticas pedagógicas. No plano político-econômico, as competências socioemocionais evoluem de elemento que incrementa o desenvolvimento de competências cognitivas para ferramenta importante que governos devem considerar para diminuir as lacunas entre resultados educacionais, econômicos e sociais (OCDE, 2014). Em ambos os planos, as competências socioemocionais têm sido traduzidas em termos como resiliência, disciplina, esforço, perseverança, estabilidade emocional, capacidade de suportar pressões, dentre outros aspectos comportamentais e traços de personalidade. Tais qualidades são ressaltadas como fatores explicativos do êxito escolar, social e econômico alcançados por indivíduos e pelos países que, supostamente, já introduziram tal noção em suas políticas públicas e currículos nacionais. Em face disso, diferenças na forma de abordagem científica dessa noção e na terminologia adotada em textos oficiais precisam ser consideradas com vistas à observância ou não de divergências e inconsistências teóricas e políticas.

O movimento que tentaremos captar gesta-se e desenvolve-se a partir de agentes públicos e privados comprometidos com um projeto de sociedade na qual até mesmo a subjetividade humana deve estar a serviço dos interesses econômicos do grande capital. Assim, indo além da hipótese inicial, cabe-nos o esforço de desvelar e denunciar as intenções de tais agentes, analisar os fundamentos políticos, econômicos e epistemológicos que sustentam seus argumentos e investigar a manifestação empírica e materialização concreta dessas intenções e argumentos nas políticas curriculares nacionais.



Nesse sentido, nosso problema de pesquisa assim se define: quais os fundamentos econômicos, políticos, ideológicos e epistemológicos que orientam as propostas de formação de competências socioemocionais? Nosso esforço teórico concentra-se assim na investigação das mediações histórico-sociais, político-econômicas, culturais, epistemológicas e ideológicas que explicam a emergência, visibilidade e materialização das políticas educacionais de formação de competências socioemocionais, com especial destaque para a sua manifestação na educação brasileira. Com isto, pretendemos construir instrumentos teóricos para a discussão acerca da incorporação e operacionalização desse conceito nas políticas curriculares e de suas possíveis implicações para a formação de estudantes e trabalhadores. Cabe ressaltar, no entanto que, da perspectiva dos ciclos de políticas públicas, a pauta da formação de competências socioemocionais no Brasil encontra-se em processo de implementação. Dessa forma, e considerando o momento histórico em que formulamos nosso problema de pesquisa, nosso foco recai sobre o processo de construção da agenda, formulação de propostas e sua implementação, ainda incipiente, no currículo escolar, havendo limitações empíricas e temporais quanto à possibilidade de avaliação de sua efetividade e, principalmente, das contradições decorrentes de sua operacionalização no currículo real.

Ainda assim, considerando a perspectiva de não-neutralidade na análise da realidade, nos propusemos, em nosso objetivo geral, a apreender as determinações e o sentido da incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares da educação básica à luz das disputas políticos-ideológicas em torno de projetos e concepções de sociabilidade e de formação humana da classe trabalhadora no Brasil, considerando sua continuidade e aproximação com a perspectiva de formação por competências presente no campo da educação brasileira desde a década de 1990. Partindo desse objetivo geral buscamos, de forma mais específica, compreender, do ponto de vista sócio-histórico, teórico-epistemológico e político-pedagógico, os fundamentos e a materialidade na qual se sustenta a noção de competências socioemocionais, incluindo a sua abordagem em outros campos disciplinares como a economia, a psicologia e a administração; analisar a influência da OCDE na propagação e indução das competências socioemocionais como parte de sua agenda global para a educação e o papel desempenhado pelo IAS na construção e operacionalização dessa pauta em âmbito nacional; apresentar e discutir os programas de formação de competências socioemocionais desenvolvidos em países do capitalismo central e as iniciativas implementadas no âmbito dos sistemas de ensino público do Brasil; e localizar os marcos e sistematizar a trajetória histórica de incorporação da noção de competências socioemocionais na política educacional brasileira.

Essa pesquisa insere-se na intersecção dos campos da formação humana e das políticas públicas, mais especificamente, das políticas públicas de educação. Seu objeto, as competências socioemocionais, vem sendo tratado por enfoques epistemológicos da psicologia e da economia, com implicações tanto no que se refere a sua manifestação como discurso político, socioeconômico e pedagógico, como na, ainda incipiente, produção acadêmica de políticas curriculares de formação de competências socioemocionais.

Compreendemos que a investigação deste objeto inserido dentro de um contexto histórico e econômico, no qual os determinantes da relação capital-trabalho apresentam significativa pertinência, pode ser melhor realizada tendo-se como quadro de referência teórico-analítica as contribuições da tradição marxista e uma abordagem teórico-metodológica orientada pelo materialismo histórico-dialético.

Embora Marx não tenha se dedicado à sistematização de seu método de investigação, sua forma de análise do modo de produção capitalista e alguns dos textos em que aborda questões de natureza epistemológica e metodológica foram interpretados por pensadores da tradição marxista tais como Karel Kosik (1976), Pável Kopnin (1978), Alexandre Cheptulin (1982), Caio Prado Junior (1973) e José Paulo Netto (2011), dentre outros, resultando em indicações epistemológicas e metodológicas importantes que tomam a dialética e a perspectiva materialista histórica como elementos fundamentais para investigação da realidade.

Na análise do real, a perspectiva do materialismo histórico-dialético assume a recusa da assertiva hegeliana da precedência das ideias sobre a produção da realidade social, precedência essa à qual Marx se opôs ao afirmar que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 1983, p. 24). A dialética materialista assume ainda, metodologicamente, uma outra lógica pela qual busca captar aspectos contraditórios de uma mesma realidade a fim de chegar à essência do fenômeno a partir das mediações que compõem a totalidade concreta na qual ele se insere.

No que se refere às pesquisas em educação, o enfoque crítico-dialético tem sido aquele que busca questionar, conforme Gamboa (1991), a visão estática da realidade implícita nas abordagens empírico-analíticas e fenomenológico-hermêuticas. Nessa pesquisa, assumimos esse referencial tomando-o, como sugere Frigotto (1991), em suas três dimensões, quais sejam: como visão de mundo, como método e como práxis.

Conforme alerta Kuenzer (2008), a adoção do referencial epistemológico pelo pesquisador tem consequências que farão variar o método, as categorias e até mesmo

resultados de pesquisa. A autora lembra uma importante distinção entre as categorias de método, formas de relacionamento entre o sujeito que pesquisa e o objeto a ser pesquisado, e categorias de conteúdo, que são os “fios condutores de análise”, ou seja, recortes particulares que organizam, conceituam e permitem o estabelecimento de relações das teorias e dos fatos investigados.

Seguindo a autora, entendemos como ela que, no enfoque do materialismo histórico-dialético, as principais categorias do método seriam: práxis, totalidade, historicidade, contradição e mediação. Essas nos servem como instrumentos metodológicos, lentes através das quais buscamos ver e compreender gnosiologicamente o objeto na sua particularidade e na sua relação com a totalidade. Cabe sublinhar, contudo que, conforme ressaltado anteriormente, a política de competências socioemocionais encontra-se em fase incipiente de implementação, o que limita a análise e avaliação de sua materialização, incluindo suas contradições, no plano da materialidade e efetivação nas práticas escolares. Não obstante, mesmo estando o estudo que pretendemos realizar voltado à investigação dos fundamentos que explicam a emergência e explicação do fenômeno, sendo, portanto, empiricamente limitada a análise documental e predominantemente uma pesquisa de caráter teórico, temos como referência as categorias elencadas, pois entendemos que guiando-se por elas é possível aprender o fenômeno para além da sua aparência. Neste caso, buscamos encontrar as mediações que explicam o fenômeno em sua totalidade e complexidade nas intencionalidades e interesses de classe não-manifestos na construção da agenda socioemocional; nas mediações de ordem política, social, econômica, epistemológica e ideológica que explicam e revelam seus determinantes históricos do ponto de vista da totalidade; e nas debilidades teóricas e epistemológicas que revelam inconsistências e algumas contradições.

Voltando à classificação de Kuenzer, lembramos com base nesta autora que, diferentemente das categorias de análise, as categorias de conteúdo, são próprias do campo da educação em geral e de seus campos particulares, bem como aquelas dos campos de investigação aos quais o objeto competências socioemocionais se correlaciona e ainda, outras categorias que surjam ou sejam elaboradas como necessidade teórica advinda do próprio desenvolvimento da pesquisa.

No que se refere de modo mais específico ao nosso estudo, além das categorias como competências, competências socioemocionais, educação para o século XXI, inteligência emocional, etc., mais imediatamente relacionadas ao objeto de estudo, categorias como trabalho imaterial, subjetividade, indústria 4.0, resiliência, dentre outras, mesmo não sendo categorias explicativas e/ou originadas do referencial do materialismo histórico e de seus

intérpretes, são em alguma medida, incorporadas de modo subordinado a nossa pesquisa, seja para conferir ênfases particulares a aspectos importantes da investigação do fenômeno, seja para procedermos a crítica de suas limitações e alcances, uma vez que se relacionam com o fenômeno de maneira imediata. Neste caso, categorias próprias do referencial adotado contribuem para melhor interpretação do fenômeno no diálogo com a literatura e a produção teórica de referência, seja ela crítica ou não. Este é o caso, por exemplo, das categorias ideologia e alienação, as quais explícita ou implicitamente recorreremos para guiarmos nosso olhar e análise sobre determinantes históricos e epistemológicos mais diretamente relacionados com a emergência do fenômeno. Também fomos instados, no percurso da investigação e análise, a criarmos, definirmos e utilizarmos a categoria Pedagogia das Competências Socioemocionais, de modo a evidenciar, no plano político-pedagógico, a construção, ainda inacabada, de uma proposta educacional estruturada a partir de intencionalidades e métodos próprios e explicitar seus vínculos diretos e indiretos com outras perspectivas pedagógicas, como a educação socioemocional e a pedagogia das competências.

Retomando a indicação de Frigotto (1991) e reiterando o princípio de não-neutralidade com qual nos fiamos na compreensão do processo de produção do conhecimento, reafirmamos que, para além do método de análise, assumimos o materialismo histórico também como práxis e visão de mundo. Nesse sentido, e considerando a linha de pesquisa na qual se circunscreve esse estudo, tem importância central para nós a categoria “formação humana”. Em vista disso, detemo-nos a explicitar qual o nosso entendimento a respeito desta categoria e a concepção teórica sob o qual ela se fundamenta.

Suchodolski (1977) identifica, a partir do debate ontológico da tradição filosófica, duas grandes correntes do pensamento pedagógico: as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. A primeira, que remonta ao idealismo platônico e à pedagogia cristã, distingue o “eu” empírico do “eu” essencial, concebendo o homem a partir de uma dada essência ao qual caberia à educação fazer coincidir. A educação é por esta corrente entendida como preparação para a vida. As pedagogias da existência, cuja origem mais radical se encontra no pensamento de Jean Jacques Rousseau, negam a noção de essencialidade do homem e, diferentemente das pedagogias da essência, atribuem à educação não um papel de preparação para vida, mas de possibilidade de manifestação da vida, do existir do homem, cabendo à educação, portanto, a tarefa de incremento das potencialidades individuais de cada ser. Superando por incorporação, ambas as supracitadas perspectivas, Saviani (2007), ao discutir a especificidade da educação e do trabalho como atividades próprias do homem, compreende que a essência do homem não é dada a ele como uma dádiva, mas é construída

historicamente. Assim, por um lado, a essência do homem é um produto histórico, cujo fundamento ontológico encontra-se no trabalho. Por outro, tal essência não se manifesta espontaneamente e naturalmente, mas através de um processo histórico e formativo no qual estão umbilicalmente relacionados o trabalho e a educação. Conforme Saviani (2007):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

O trabalho é o fundamento ontológico do homem, ao mesmo tempo em que constituiu o fundamento histórico a partir do qual os homens constituíram-se como espécie diferenciada na natureza aprendendo a produzirem a sua própria existência, ou seja, adaptando-a a si. Desse modo, o trabalho enquanto princípio educativo tem para nós o sentido formativo coerente com a concepção de homem e de sociedade com qual nos alinhamos. Por esta concepção, a constituição do ser genérico humano é uma obra coletiva dos homens, que historicamente produzem a si mesmos, transformam a natureza ao mesmo tempo que se transformam e produzem a partir de sua práxis e do trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. No entanto, na sociedade capitalista, o produto e o controle do trabalho têm sido apropriados por uma parcela privilegiada e dominante da sociedade, de modo que o trabalho, de potência ontocriativa, manifesta-se, sob certas condições, como processo de alienação do homem do trabalho e de si mesmo. Marx observou atento esse processo e elaborou, no plano teórico, a crítica e a proposta de superação da sociedade de classes, na qual indivíduos unilaterais podem, em condições sociais emancipatórias, formarem-se omnilateralmente, ou seja, em todas as suas dimensões.

No que se refere ao papel da escola, instância que na sociedade capitalista moderna ganha proeminência na formação dos sujeitos, esse sentido encontra seu paralelo de forma objetiva naquilo que deveria constituir a especificidade do trabalho educativo, qual seja, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Vê-se, pois, que a formação humana aqui explicitada comporta uma amplitude que não recusa a formação da subjetividade. Contudo, coloca-se como fim o próprio desenvolvimento do sujeito na direção da sua emancipação individual e coletiva e não da sua adaptação aos condicionantes estruturais da sociedade de classes. O sentido de formação humana que nos orienta não se encerra em si mesmo, ou seja, na individualidade atomizada, mas coloca-se no

horizonte de um projeto de emancipação coletiva dos homens e da construção de uma sociedade livre dos traços de dominação econômica e de classe que marcam a sociedade capitalista. É com base nessa concepção que lançamos nosso olhar para o processo de construção histórica, ideológica e político-pedagógica dos fundamentos e determinações que respondem pela emergência da noção de competências socioemocionais e de uma pedagogia a ela associada.

Nossa exposição expressa, em alguma medida, o próprio percurso investigativo que seguimos. Sabemos que outras possibilidades existiriam, considerando, inclusive, que o método materialista histórico nos indica a distinção entre a “investigação” e a “exposição”. Porém, o ordenamento expositivo escolhido pareceu-nos proporcionar ao leitor a oportunidade de conhecer o caminho que nos levou, na investigação, do plano de percepções mais amplas do contexto histórico, social, político e econômico que provocava a ação dos reformadores educacionais internacionais, ao plano mais específico das políticas nacionais, passando pela apreensão das mediações contraditórias teóricas e políticas que têm levado à consolidação de uma expressão aparentemente fundamentada cientificamente, mas eivada de conteúdo e propósitos ideológicos que visam à obtenção do consenso pela via do senso comum. Por tais razões, este texto está organizado, além desta introdução, em sete capítulos, assim estruturados:

No primeiro capítulo, composto por três grandes seções, analisamos a crise do capitalismo no contexto do final do século XX e a sua agudização no início do século XXI, procurando observar a influência da globalização, do neoliberalismo (e sua crise) e da pós-modernidade na reconfiguração da função social da educação. Apresentamos as discussões realizadas por teóricos liberais e economistas neokeynesianos acerca dos descaminhos do capitalismo neoliberal após a crise de 2008 e colocamos em diálogo as alternativas por eles apresentadas para a crise social e econômica que vivemos, incluindo as propostas para o campo educacional. Concluímos o capítulo localizando nestas e em outras propostas desenvolvidas por organizações não-governamentais e internacionais a retomada do mote da “Educação para o Século XXI”, desta vez com uma ênfase maior nos aspectos do saber-ser e saber-conviver (competências socioemocionais).

No capítulo seguinte, recuperamos a gênese, conceitos e preceitos do neoliberalismo, analisamos seus efeitos na restauração do poder econômico e político das classes dominantes e discutimos suas novas configurações após a crise de 2008, considerando as diferentes abordagens teóricas do neoliberalismo constituídas pela tradição marxista, foucaultiana e neorregulacionistas. Com base em autores como Pierre Dardot e Christian Laval, Byung-Chul

Han, Marilena Chauí e Vladimir Safatle apresentamos as teses sobre a hegemonia da razão neoliberal, sua influência na conformação da sociedade do desempenho, do capitalismo emocional, do Estado-empresa e do sujeito empreendedor/empresário de si mesmo.

No terceiro capítulo, recuperamos o percurso de constituição da ciência da administração e de seu discurso sobre a gestão e desenvolvimento de recursos humanos. Localizamos, a partir de autores como Luc Boltanski e Eve Chiapello, Osvaldo Lopez Ruiz e Daniel Andrade uma importante inflexão desse discurso na década de 1990 produzida pela assimilação e ressignificação das críticas antidisciplinares dos movimentos contraculturais, pela influência das teorias do capital humano e da inteligência emocional e pela vulgarização de conceitos dessa ciência promovidas pela literatura *popmanagement*. Concluímos que tal inflexão, alinhada ao “novo espírito do capitalismo” e a nova concepção de “*homo economicus* emocional”, busca cooptar ideologicamente a subjetividade dos trabalhadores, através da hipervalorização dos aspectos comportamentais pelas políticas de gestão de pessoas e pela nova cultura do *management*.

Em seguida, no capítulo 4, apresentamos o debate sobre as mutações e metamorfoses do mundo do trabalho observadas nos últimos 50 anos pelo olhar da sociologia do trabalho, com base em autores como Ricardo Antunes, Sadi Dal Rosso e Ursula Huws. Discutimos ainda os impactos da reestruturação produtiva e da precarização do trabalho e do “homem que trabalha”, considerando as contribuições de autores como Danièle Linhart, Giovanni Alves e José Henrique de Faria acerca dos processos de captura e sequestro da subjetividade dos trabalhadores. Analisamos as teses e contra-teses a respeito do significado do trabalho imaterial para a teoria do valor de Marx e seu impacto na reconfiguração do mercado de trabalho e das novas qualificações exigidas dos trabalhadores. Por fim, debatemos as consequências da Uberização do trabalho e as possíveis implicações da Indústria 4.0 na determinação do tipo de competências e subjetividades requeridas pelo capital em face da crise do emprego e do avanço da aplicação da inteligência artificial sobre o trabalho complexo e sobre as competências cognitivas dos trabalhadores.

Nos últimos três capítulos nos debruçamos mais diretamente sobre o objeto desta tese, analisando a produção acadêmica nacional sobre as competências socioemocionais, seus referenciais teórico-epistemológicos e sua incorporação nas políticas públicas de educação nacional.

Neste percurso, realizamos um levantamento comparativo sobre a presença e recorrência do termo competências socioemocionais e outros conceitos afins em textos e vídeos disponíveis na internet. Também inventariamos a produção de livros sobre essa

temática. Finalmente, analisamos o conjunto de teses e dissertações nacionais que tomam como objeto as competências e/ou habilidades socioemocionais. Encerramos esse capítulo com as conclusões desses levantamentos e análises que apontam, no plano da produção acadêmica, para a prevalência de estudos empíricos sobre os efeitos das competências socioemocionais tendo como *locus* privilegiado a educação e sendo realizados majoritariamente no âmbito de programas de pós-graduação em educação, seguidos dos programas de psicologia e de economia.

No capítulo VI, nos detemos sobre os constructos afins ou diretamente relacionados à noção de competências socioemocionais. Assim, apresentamos o debate sobre inteligência emocional iniciado na década de 1990, a construção teórica do constructo do Big Five, teoria da personalidade que informa metodologicamente a noção de competências socioemocionais, a noção de competências tal como foi desenvolvida nas correntes norte-americana e francesa e aplicadas nos campos da gestão de pessoas e da educação e, finalmente, os estudos teóricos e econométricos do economista James Heckman que forneceram as bases argumentativas para a construção da agenda das competências socioemocionais pela OCDE. Também apresentamos e discutimos os programas de educação socioemocional desenvolvidos desde a década de noventa em países como Estados Unidos, Portugal e Inglaterra. Concluimos o capítulo argumentando que a noção de competências socioemocionais se conforma por uma síntese epistemológica incoerente e inconsistente. Contudo, aproximando-se indiretamente da Pedagogia Socioemocional e diretamente da Pedagogia das Competências, essa noção conforma, a partir da definição e construção de intencionalidades político-pedagógicas explícitas, métodos e modelos de currículo e avaliação uma pedagogia em construção, a qual denominamos de Pedagogia das Competências Socioemocionais.

No último capítulo desta tese, percorremos a trajetória de gênese e incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras. Tendo como agente impulsionador dessa agenda o IAS, com colaboração direta da OCDE, identificamos dois grandes momentos dessa trajetória: 1) a mobilização da agenda e a construção de consensos teóricos políticos em torno das competências socioemocionais e 2) as ações efetivas do governo federal para incorporação das competências socioemocionais nas políticas educacionais nacionais. Nesse segundo momento, apresentamos um panorama da implementação da reforma do ensino médio nos estados brasileiros e a redefinição das estratégias de atuação do IAS incluindo o redesenho de seu modelo curricular de referência e a consolidação de parcerias estabelecidas com o CONSED, a UNDIME e alguns estados para otimização da implementação das competências socioemocionais a nível local, regional e



nacional. Também discutimos, a partir de relatórios e documentos dos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE) sua adesão à agenda socioemocional e a influência desses organismos, especialmente, a OCDE, na efetivação dessa pauta político-educacional em território nacional.

Finalmente, apresentamos, recuperando brevemente o percurso dessa pesquisa, as conclusões desse estudo, incluindo algumas limitações e sugestões de problemáticas a serem aprofundadas em estudos futuros. Acrescentamos ainda, como uma última observação, que o leitor encontrará, ao final de cada capítulo, uma seção com a síntese e conclusões parciais sobre o conteúdo neles abordados. Esse recurso foi adotado para adiantar ao leitor a explicitação de resultados de análises apresentados de maneira mais sintética e sob uma visão de conjunto nas conclusões da tese. De resto, tal opção serve também como exercício de preparação teórica para a leitura dos capítulos seguintes, conferindo melhor encadeamento lógico ao conjunto da tese.

# 1 **CRISE DO CAPITALISMO E EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI – GERMINANDO O TERRENO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

## 1.1 **Desenvolvimento e crise do capitalismo: desafios e implicações para a educação e a formação humana**

A educação, enquanto uma prática social, encontra-se imbricada no conjunto de outras práticas sociais orientadas para a produção da existência humana. Seu caráter mediador e contraditório pode tanto favorecer a manutenção das relações de poder e de dominação no interior da estrutura econômico-social, quanto confluir para processos contra-hegemônicos de contestação e subversão da ordem vigente. Analisar as determinações estruturais e conjunturais que conformam ou ampliam o papel da educação, em um polo ou outro, é tarefa fundamental para compreender o fenômeno educativo na sua complexidade e na sua relação com a totalidade<sup>1</sup>.

Na análise do tempo presente continua válida a famosa sentença legada por Marx (2011) no Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte: os homens fazem sua própria história, mas o fazem em circunstâncias dadas, independentes de sua vontade. Consentânea a essa asserção, reafirmamos a importância das considerações de Marx acerca da precedência dos condicionamentos derivados das formas de organização social que permitem a produção e reprodução da vida material sobre a conformação da vida intra e intersubjetiva e psíquica, comumente entendidas como fenômenos do “espírito”. Nas palavras do filósofo alemão:

o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (MARX, 2008, p.48)

Todavia, esse pressuposto não significa mera separação e subordinação mecânica da vida subjetiva à objetividade material das relações sociais de produção, tal como foi erroneamente traduzida pelo marxismo estruturalista em sua equivocada apropriação da metáfora base-superestrutura. Ao contrário, e tendo em vista a perspectiva anunciada por Gramsci, há que se ter em conta que: “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco

---

<sup>1</sup> Como exposto em Gramsci (2014), na luta de classes a disputa por hegemonia ocorre não apenas no aparelho de governo, mas também no âmbito da sociedade civil, mais especificamente por dentro dos aparelhos privados de hegemonia. Estes, necessários para educar o consenso e dirigir política e culturalmente as classes, compreendem os partidos, os sindicatos, a igreja, a mídia e o aparelho escolar. No entanto, coerente como a sua visão dialética da história e sua concepção de Estado, para o filósofo italiano esses são espaços que se movem por contradições e lutas internas, estando, portanto, permanentemente sendo disputados por diferentes classes com suas visões de mundo e ideologias próprias, constituindo essas verdadeiras "forças materiais".

histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 2004, p. 250). No conceito de bloco histórico do filósofo italiano está explícito, portanto, a “unidade dos contrários e dos distintos” e, por conseguinte, o reconhecimento do movimento articulado e dialético entre base e superestrutura, responsável, em última instância, por suas correspondentes formações sociais. Atentar-se a esse conceito é útil para aguçar nosso olhar em face das mudanças operadas no modo de produção capitalista ao longo das últimas décadas, bem como suas diferentes formas de manifestação histórico-geográficas.

Da chamada acumulação primitiva, tão bem descrita por Marx (2015) no capítulo 23 de “O Capital”, às novas formas de acumulação por espoliação (HARVEY, 2012) próprias do neoliberalismo, em voga desde o cessar da idade de ouro do capitalismo, esse sistema vem passando por mudanças e crises que, conquanto não alterem aspectos essenciais da relação entre capital e trabalho, reposicionam e modificam a dinâmica da luta de classes. Isto desafia e muda a forma como devem ser interpretadas a formação e conformação da subjetividade da classe-que-vive-do trabalho (ANTUNES, 2000), sejam elas resultantes de práticas sociais assistemáticas ou sistemáticas, como é o caso da educação formal.

Contribuem para a melhor compreensão do desenvolvimento do capitalismo na perspectiva de longa duração, seus ciclos de desenvolvimento e a natureza de suas crises, teóricos ligados às chamadas teorias do sistema-mundo (Fernand Braudel, Giovanni Arrighi, Immanuel Wallerstein e José Luís Fiori) e pensadores marxistas que atualizam os debates sobre as teorias das crises em Lênin, Rosa Luxemburgo e no próprio Marx, como é o caso de David Harvey e István Mészáros. Passamos então a nos dedicarmos a eles nas duas subseções que se seguem.

### 1.1.1 O capitalismo nas teorias do sistema-mundo: perspectivas de longa duração

Em “Imperialismo, estágio superior do capitalismo”, Lênin (2012) inaugura uma tradição analítica importante dentro do marxismo que busca compreender as mudanças e continuidades do capitalismo a partir das diferentes etapas de seu desenvolvimento histórico. Sucedendo à fase concorrencial, o capitalismo monopolista será então caracterizado pelo revolucionário russo como o período marcado pela expansão imperialista-colonialista, maior centralização do capital e predomínio do capital financeiro sobre o industrial.

Com intuito de compreender as causas do crescimento econômico do pós-guerra e o declínio subsequente pós década de 1970, Mandel (1985) desenvolve o conceito de

capitalismo tardio como uma nova fase do desenvolvimento capitalista, ainda dentro do estágio monopolista descrito por Lênin. Contudo, retomando o pressuposto enfatizado por Trosky ao tratar o capitalismo como um sistema de desenvolvimento "desigual e combinado", Mandel busca reconectar teoria e história e propõe que o capitalismo tardio, como um desdobramento dentro da fase monopolista, apoiado pela terceira revolução tecnológica e pelo crescente uso da automação, aumenta a composição orgânica do capital ao mesmo tempo em que promove a tendência de queda de sua taxa de lucro. A tentativa de compreender o movimento de oscilações no processo de acumulação do capital leva Mandel à retomada da ideia de ciclos econômicos introduzida por Marx, mas enxergando-a numa dimensão ampliada e expandida, temporalmente compreendida como "ondas longas". Tal inovação teórica, terá influência significativa no desenvolvimento da análise histórica do avanço do capitalismo mundial por autores como Fernand Braudel, Giovanni Arrighi e Immanuel Wallerstein, que produzirão, cada um ao seu modo, as teorias do sistema-mundo, com repercussões importantes para as interpretações sobre o caráter sistêmico das crises capitalistas.

De modo geral, a teoria da economia política do sistema-mundo toma como referência temporal para análise dos ciclos e fases do capitalismo, o período de longa duração proposto por Braudel (1992, 2009) bem como o seu conceito de economia-mundo. Também encontra paralelos com a teoria da dependência desenvolvida por autores como Ruy Mauro Marini, André Gunder Frank, Theotonio dos Santos, dentre outros. Em linhas gerais, a teoria do sistema-mundo analisa o modo de produção capitalista nas suas interfaces econômicas, políticas e culturais, retrocedendo espaço-temporalmente sua gênese até a Europa do final da Idade Média para olhar em perspectiva a expansão e ampliação do seu domínio à esfera planetária até o decorrer do século XX. Embora não apresente uma estrutura rígida, a teoria do sistema-mundo sustenta-se em alguns pressupostos fundamentais, que estão presentes nas análises dos autores citados. Referimo-nos à própria ideia de ciclos de acumulação, à permanência e mudança dos centros globais dessa acumulação e à existência de uma hierarquização da economia global, baseada na divisão internacional do trabalho dos países em centro, periferia e semiperiferia.

Precursor dessa abordagem, Braudel (1996) afirma que, a despeito das diferentes formas assumidas pelo capitalismo em tempos e lugares, quando visto em sua longa duração, sua flexibilidade e ecletismo permanecem como elementos de continuidade que garantiriam sua ampliação e perpetuação. Tais elementos estão presentes naquilo que Braudel define como economia-mundo, que se distingue da economia mundial por possuir um espaço

geográfico mais limitado, composto por um centro/cidade dominante e zonas intermediárias e periféricas, conformando um sistema hierárquico e fechado que pode “bastar a si próprio e ao qual suas ligações e trocas internas conferem certa unidade orgânica” (Braudel, 1996, p. 12). As diferentes economias-mundo analisadas por Braudel desde o século XVI apresentam como centros econômicos as cidades de Veneza, Antuérpia, Gênova, Amsterdã, Londres e Nova York.

Wallterstein (2001) parte do conceito de economia-mundo de Braudel para construir sua teoria sobre o sistema-mundo - sistemas históricos que articulariam processos econômicos, políticos e culturais. Segundo o autor, existiram dois tipos de sistema mundo: os império-mundo, que utilizam a coerção como forma de manter a transferência de recursos que sustentam o sistema; e as economias-mundo, nas quais a estrutura desigual das unidades econômicas agem nesse sentido favorecendo o aumento do fluxo e excedentes para o centro do sistema. Todavia, ao contrário de Braudel que analisa diferentes economias-mundo, Wallterstein concentra-se na economia mundo moderna, vendo nesta um sistema que abrange e integra os Estados-nações, empresas, grupos sociais, entre outros. Desse modo, a unidade de análise deixa de ser o Estado-nação e passa a ser o sistema mundo e sua complexa, contraditória e desigual articulação entre capital e trabalho. Wallterstein reafirma a hierarquização do mundo proposta por Braudel enxergando nela uma característica inerente ao sistema mundial capitalista. Propõe a existência de centro, periferia e semiperiferia, com o centro sendo constituído pela área de maior desenvolvimento tecnológico e produção de mercadorias de grande valor agregado e a periferia como fornecedora de matérias primas, mão de obra barata e produtos agrícolas. Como zona de desenvolvimento intermediária, a semiperiferia tenderia a se comportar como centro em relação à periferia e como periferia em relação ao centro.

Para Wallterstein (2001), esse sistema-mundo surge no século XVI, desenvolve-se, com base no liberalismo, a partir da Revolução Francesa, expande-se e consolida-se nos dois séculos seguintes, eliminando a demais economias-mundo, entra em crise estrutural no século XX e começa a entrar em sua “fase terminal” a partir de 1968, junto com o declínio do “geocultura” liberal, que lhe dava sustentação normativa e ideológica. O autor vê nesse declínio a fase final e a derrocada do capitalismo já no século XXI. Para ele, embora não seja possível prever o que sucederá essa derrocada, devemos “analisar as dimensões da crise estrutural e tentar perceber para que direções a crise sistêmica está nos levando” (WALLTERSTEIN, 2001, p. 79).

A expansão geográfica a qual se referia Wallerstein, pode ser melhor compreendida através do conceito de ciclos sistêmicos de acumulação de Giovanni Arrighi, que também confere uma interpretação diferente sobre a natureza e dinâmica das crises capitalistas. Em “O longo século XX”, Arrighi (1996) retoma as análises de Braudel e Wallerstein e sugere que a compreensão dos ciclos de longa duração no sistema-mundo passa pelo reconhecimento de padrões e das sucessões na hegemonia desse sistema. Dessa maneira, a cada ciclo que se encerra há uma ampliação do sistema-mundo e o estabelecimento de um novo centro hegemônico. Os ciclos de acumulação se sucedem um após o outro num tempo relativamente longo e são precedidos por dois tipos de crise: sinalizadora e terminal. Na crise sinalizadora, observa-se a alternância entre a expansão produtiva e a expansão financeira, com predomínio de um sobre o outro, e o financiamento do novo ciclo, que nasce em paralelo, pelo excedente produzido pelo ciclo que se encontra em declínio. Na crise terminal observa-se o início da expansão de novo ciclo em expansão com tendência de centralização hegemônica em ponto geograficamente distinto do anterior.

Chamaremos o início de cada expansão financeira de "crise sinalizadora" do regime de acumulação dominante. É nesse momento que o agente principal dos processos sistêmicos de acumulação começa a deslocar seu capital do comércio e da produção, em quantidades crescentes, para a intermediação e a especulação financeiras. Essa passagem é expressão de uma "crise", no sentido de que marca um "ponto decisivo", um momento crucial de decisão (...). Chamamos o evento ou série de eventos que levam a essa superação final de "crise terminal" do regime de acumulação dominante, e consideramos que ela assinala o fim do século longo que abrangeu a ascensão, plena expansão e queda desse regime. (ARRIGHI, 1996, p. 220)

Assim, diferentemente de Wallerstein, Arrighi, embora utilize o termo crise terminal, vê a crise capitalista dos anos de 1970, como um processo longo de instauração de novo ciclo de acumulação por meio de “mudanças com descontinuidade” e não o fenecimento do modo de produção capitalista. Embora esse e outros argumentos o aproxime da escola de regulação francesa e da tese de transição proposta por Harvey (2001) do fordismo-keyneisianismo para o regime de acumulação flexível, há de se considerar que, para Arrighi, esse novo ciclo aponta para a crise de hegemonia dos Estados Unidos, o que não é corroborado pela leitura feita por Harvey (1992) quando este analisa a supremacia estadunidense e os mecanismos de coerção e consentimento acionados pela política externa americana e postos em prática após os atentados de onze de setembro. O mesmo se pode dizer em relação a José Luís Fiori (2008) que, mesmo diante do cenário de ascensão da China na economia mundial e das derrotas políticas e militares do Estados Unidos no século XXI, interpreta a suposta crise de hegemonia estadunidense como o “mito do colapso americano”, pois confia que, embora

tenha havido uma relativa queda no poder político-econômico daquele país, suas bases de sustentação continuam intactas.

O autor brasileiro também pode ser considerado um dos representantes da teoria do sistema mundo, embora difira dos autores supracitados por colocar uma ênfase maior no papel dos Estados nacionais na acumulação de poder político e econômico e nas disputas pelo poder global para conformação histórica do “sistema interestatal capitalista.” Em seu entendimento:

A expansão competitiva dos “Estados-economias nacionais” europeus criou impérios coloniais e internacionalizou a economia capitalista, mas nem os impérios, nem o “capital internacional” eliminaram os Estados e as economias nacionais. Nesse paradoxo, esconde-se a contradição político-econômica mais importante do “sistema mundial moderno”. (FIORI, 2020, p.12)

Fiori desenvolve sua teoria do sistema mundial como um “universo em expansão contínua”, no qual “todos os Estados que lutam pelo ‘poder global’ estão sempre criando, ao mesmo tempo ordem e desordem, expansão e crise, paz e guerra” (FIORI, 2008, p.22). Nesse sentido, em vez da ampliação através de ciclos sistêmicos de acumulação, o sistema interestatal mundial teria se desenvolvido por “explosões expansivas” decorrentes da pressão competitiva promovidas pelas grandes potências político-econômicas ao longo da história. Estando em curso desde a década de 70, a última explosão expansiva estaria sendo impulsionada pela ampliação do número de estados nacionais soberanos, pela pressão globalizante e imperialista exercida pelos Estados Unidos e pela ampliação da riqueza e do poder no continente asiático, particularmente na China.

Nos últimos anos Fiori vem buscando inserir em suas análises sobre a dinâmica de funcionamento da economia internacional a dimensão do poder político, atribuindo maior peso às disputas dos Estados nacionais pela hegemonia política e militar dentro da estrutura do sistema interestatal, no qual a acumulação capitalista aparece como condição primordial para a manutenção do poder. Tal proposição sugere para alguns a necessidade de revisão das teorias econômicas e das relações internacionais, incluindo as interpretações de autores marxistas sobre as crises capitalistas. Com pode ser observado, esse fenômeno também tem sido contemplado nas teorias do sistema de mundo de Arrighi e Wallerstein, que oferecem diferentes interpretações sobre a natureza e evolução das crises, havendo muitas aproximações, mas também diferenças teóricas importantes entre eles, particularmente naquilo que tange à crise terminal do capitalismo e suas implicações para sobrevivência, declínio e/ou colapso desse sistema econômico.

As crises capitalistas também têm sido objeto de análise de autores mais alinhados à perspectiva marxista, como é caso de Harvey e Mészáros. Parece, pois, pertinente,

apresentarmos, ainda que de modo sintético, algumas dessas abordagens, o que além de contribuir para o enriquecimento das análises das crises capitalistas na perspectiva de longa duração, portanto, em seus aspectos estruturais, pode auxiliar-nos na compreensão das determinações conjunturais e eventuais mais imediatas que tensionam e, em grande medida, subordinam os sistemas de formação e educação formais aos interesses capitalistas na contemporaneidade.

### 1.1.2 O capitalismo e suas crises

A literatura marxista tem se referido, em geral, a três tipos de crise da acumulação capitalista: a) crises de superprodução: que decorrem da combinação entre aumento da produtividade e subconsumo e tendem a ser cíclicas; b) crise estrutural, inerente à lógica do capital e a sua tendência à queda da taxa de lucro, que tende a ser cumulativa; e c) crise terminal ou final, na qual as contradições entre o avanço das forças produtivas e o caráter regressivo das relações sociais de produção atingem seu grau máximo, o que resultaria na implosão do sistema capitalista e instauração da revolução proletária.

No livro I de “O Capital”, Marx, ao analisar as crises da indústria algodoeira, nota que a dinâmica de expansão da indústria fabril induz a uma intensificação acelerada da produção, o que pode gerar, num primeiro momento, a saturação dos mercados e, em sequência, sua contração. O ciclo capitalista converte-se assim em "períodos de vitalidade mediana, prosperidade, superprodução, crise e estagnação" (MARX, 2015, p.349). Trata-se, neste caso, de crises conjunturais ou cíclicas que, conquanto resultem em perdas significativas para o processo de acumulação, são mais ou menos resolvidas sem a necessidade de alterações substanciais ou estruturais no regime de acumulação. Por outro lado, Marx também demonstra que, em seu processo de contínua busca por valorização, o capital tende a fazer uso crescente da extração da mais-valia relativa, empregando cada vez mais o capital morto (ciência e tecnologia na forma de maquinário), em detrimento do capital vivo (trabalho abstrato, a substância do valor), o que, contraditoriamente, acaba se refletindo numa tendência à queda na taxa de lucro e, logo, na desvalorização do capital. Sendo essa uma lógica intrínseca ao processo de reprodução do capital, deduz-se que, de tempos em tempos, se evidencia de modo mais proeminente a “crise estrutural” do capital, termo popularizado por Mészáros (2002).

Como lembra Harvey (2013), Marx desenvolve de modo mais sistemático sua teoria da crise no livro III de “O Capital”. Nele, Marx explica que as crises resultam de contradições internas à lógica de valorização do capital, cujo esforço de resolução violenta apenas germina



a semente de uma nova crise, engendrada pela agudização dos efeitos cumulativos de sucessivas crises.

A produção capitalista procura constantemente superar essas barreiras que lhe são imanentes, mas só as supera por meios que lhe antepõem novamente essas barreiras e em escala mais poderosa [...] O meio – desenvolvimento incondicional das forças produtivas sociais do trabalho – entra em contínuo conflito com o objetivo limitado, a valorização do capital existente”. (MARX, 1983, p. 189)

Harvey (2013), procurando atualizar a teoria das crises de Marx, critica, mas acolhe parcialmente, as três principais interpretações realizadas no interior do marxismo acerca das crises: a tese do "esmagamento do lucro", a tese do "subconsumo" e a tese da "queda tendencial da taxa de lucro". O geógrafo realiza então três recortes para compreender a dialética geradora das crises. No primeiro recorte, assumindo o pressuposto de que a crise é determinada, em última instância, pela contradição entre o avanço das forças produtivas e a deterioração das relações sociais de produção, argumenta que as crises "surgem quando as quantidades sempre crescentes de mais-valia que os capitalistas produzem não podem ser absorvidas lucrativamente" (HARVEY, 2013, p.28), isto é, tratar-se-iam então de crises de sobreacumulação. No recorte seguinte, destacam-se perfurações monetárias e financeiras que intervêm na dinâmica da esfera produtiva. Por fim, o terceiro recorte leva em conta a teoria da renda da terra, a lógica de expansão territorial do capital em busca de sua valorização e os limites postos a sua lucratividade pela distribuição geográfica desigual dos excedentes.

Harvey discorda da tese de existência de uma "crise permanente" do capital, embora admita que o efeito cumulativo das crises cíclicas, nunca plenamente resolvidas, dada as contradições intrínsecas da relação capital-trabalho, podem, a longo prazo, levar o sistema capitalista ao seu colapso<sup>2</sup>.

Para Harvey (2011, p.86), "as crises são racionalizadores de um capitalismo sempre instável" e que não é capaz de resolver as contradições que ele mesmo gera, por isso os efeitos das crises cíclicas se acumulam, com maior intensidade a partir da década de 1970. Não sendo "uma coisa, mas um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro" (HARVEY, 2011, p.41), o capital vem, desde então, buscando alternativas para tentar vencer as barreiras da acumulação e manter uma taxa mínima de crescimento necessária à sua sobrevivência - para o autor, algo em torno de 3% ao ano – o que tem se tornado cada

---

<sup>2</sup> Harvey (2011) retomará esse debate na obra "O enigma do capital e as crises do capitalismo", produzido no contexto pós crise econômica de 2008, reiterando em grande medida as teses já desenvolvidas acerca da natureza das crises do capital

vez mais difícil, elevando o risco de que tais barreiras sejam convertidas em "uma crise absoluta".

Em outro momento, Harvey (2016), ao analisar as contradições do capitalismo que podem levar ao seu fim, lembra que as “crises são essenciais para a reprodução do capitalismo” (HARVEY, 2016, p. 9) e que “as contradições têm o péssimo hábito de não se resolverem, apenas se deslocarem” (HARVEY, 2016, p.17). O autor classifica em três tipos tais contradições: as fundamentais, indispensáveis ao funcionamento do sistema capitalista; as mutáveis, que dinamizam o capitalismo e variam historicamente, sendo alvo constante de disputas pela classe trabalhadora; e as perigosas, que dizem respeito ao crescimento exponencial infinito, à relação do capital com a natureza e à alienação universal da natureza humana; são essas potencialmente destrutivas não só para o capitalismo, mas para a natureza e para a existência humana. O autor ressalta que todas as contradições estão interrelacionadas sendo a alienação produzida e reproduzida em muitas delas. Nesse sentido sugere que enfrentá-las seria:

[...] uma maneira convincente de se mobilizar contra o motor econômico engasgado que leva tão imprudentemente o capitalismo de uma crise a outra, como consequências potencialmente desastrosas para a nossa relação com a natureza e com os outros. (HARVEY, 2016, p.255)

Já para Mészáros (2009), o momento histórico em que vivemos é expressão da chamada “crise estrutural do capital”, cuja gênese localiza-se no início da década de 1970. A crise estrutural do capital difere-se das crises cíclicas, que podem ocorrer concomitantemente a ela, pela sua extensão global e impossibilidade de resolução via mecanismos compensatórios ou reformistas, revelando "os limites absolutos do capital como modo de reprodução social metabólica” (MÉSZÁROS, 2009, p. 136). Acentua-se, de acordo com o filósofo marxista, o antagonismo entre a lógica de reprodução do sistema metabólico do capital e o atendimento das necessidades humanas e sociais, estendendo-se as suas contradições e retrocessos para todas as esferas da vida social e humana:

A crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da vida social, econômica e cultural. (MÉSZÁROS, 2009, p. 17)

O autor reitera que o sociometabolismo do capital, operando cada vez mais pela via da “produção destrutiva”, tem sido incapaz de encontrar soluções duradouras para as crises que o acomete. O desemprego estrutural, a precarização do trabalho e condição ameaçadora de

barbárie social seriam os sinais de esgotamento da capacidade civilizatória do capital, evidenciando-se assim que "os limites do capital colidem com os limites da própria existência humana" (MÉSZÁROS, 2009, p. 57). Desprovido de qualquer possibilidade de controle, o sociometabolismo do capital adquire então um caráter cada vez mais destrutivo, agravado pelo aumento da taxa de exploração, decréscimo da taxa do valor de uso das coisas e pelo potencial risco de extinção da humanidade, seja pela destruição militar, seja pela destruição ecológica, ambas promovidas pela capital.

Em sua obra magna, "Para além do capital", Mézáros (2002) estabelece uma diferença entre capital e capitalismo, sendo o último a apresentação histórica mais expressiva do primeiro, que o antecede e pode perdurar no tempo e no espaço, a despeito da extinção da forma especificamente capitalista. O autor explica que o sociometabolismo do capital está assentado no tripé capital, Estado e divisão hierárquica do trabalho, sendo impossível ir "além do capital" sem superá-los em conjunto, como historicamente atestaram as experiências "pós-capitalistas", - como são chamadas por Mézáros as experiências do socialismo realmente existente.

Analisando o capitalismo contemporâneo, o filósofo aponta para aquilo que seria a sua principal deformação: a separação e oposição entre as instâncias de produção e controle, o que o coloca em dificuldades para maximizar a expansão, o consumo e o lucro, e concomitantemente reduzir a incorporação de trabalho vivo na produção. Ainda segundo o autor, as crises são inerentes ao modo de produção capitalista e costumam expandir os limites do capital. No entanto, explica que a novidade histórica da atual crise se manifesta por seu "caráter universal"; "alcance global"; "extensão permanente no tempo"; e, no seu modo "rastejante", o que significa que as medidas para solucionar as crises específicas são limitadas e finitas, impossibilitando a projeção de sua continuidade em longo prazo. Mézáros não tem dúvidas de que uma ofensiva socialista continua sendo a única alternativa para superar a forma alienada de intercâmbio com a natureza estabelecida pelo capital, reestabelecendo o controle da produção aos verdadeiros produtores, a classe trabalhadora.

Resgatando o debate realizado pelos autores acima, o economista Eleutério Prado (2016) realiza uma interessante "reconstrução teórica e empírica" do conceito de crise estrutural capitalista através da análise das teorias das crises em Marx, Mézáros, Wallerstein e Kurz.

Observa que, em Mézáros, o termo é empregado para descrever o recrudescimento da exploração capitalista e a irreversibilidade de suas contradições, sugerindo que estaríamos nos aproximando do período de sua provável solvência. De Wallerstein, Prado (2016) destaca a

contribuição de sua abordagem, inspirada na teoria dos sistemas complexos e na sua própria teoria do sistema-mundo. Dessa apropriação conjunta, Wallerstein extrai o esquema aplicável ao sistema capitalista e que evolutivamente apresenta três momentos: nascimento, funcionamento normal e fenecimento, que corresponderia à crise estrutural. Prado explica que Wallerstein, concordando com Marx, vê o capitalismo como processo e atribui à acumulação a característica distintiva que move e rege o seu funcionamento. Contudo, esse movimento é permanentemente tensionado ao longo da vida normal do sistema, fazendo-o oscilar constantemente seu estado de equilíbrio, que, por efeito cumulativo de longa duração, tem se tornando cada vez mais difícil. Esse sistema aproxima-se assim progressivamente de seu colapso sendo possível demarcar o período de crise estrutural que o prenuncia.

Durante a vida “normal”, há uma pressão forte para fazer o sistema voltar ao equilíbrio. É isto o que faz com que essa vida se mantenha “normal”. Mas numa crise estrutural, as flutuações se tornam amplas e constantes, de tal modo que o sistema passa a ficar muito longe do equilíbrio. É esse desvio, pois, o que define uma crise estrutural. (WALLERSTEIN, 2013, p. 33 *apud* PRADO, 2016, p.3)

Prado reconhece a relevância desse modelo teórico para a compreensão da dinâmica das crises, mas ressalta a importância de observar sua correspondência com a realidade empírica. Com esse propósito se dispõe a inquirir a tese de Robert Kurz, segundo a qual com o "advento da Terceira Revolução Tecnológica, o capitalismo entrou no caminho do colapso porque perdeu a capacidade de fazer aumentar a massa de mais-valor em nível global" (PRADO, 2016, p.8). O economista da Universidade de São Paulo (USP), argumenta, com bases em dados empíricos, em favor de uma tese alternativa a de Kurz, na qual se observa, no lugar da tendência ao colapso, um longo período de estagnação. Segundo essa tese:

a compensação do desemprego tecnológico continua ocorrendo ainda que sem a celeridade do passado; o que não está mais ocorrendo seria um crescimento robusto da produtividade do trabalho, assim como do emprego. (PRADO, 2016, p.11)

Para Prado, isso não invalida a tese da crise estrutural, mas a recoloca nos devidos termos, conforme transcrevemos nessa longa, mas esclarecedora digressão:

Assumindo que essas evidências são suficientes, pode-se então dizer que se está hoje na presença de uma crise estrutural do capitalismo. Esta se mostra por meio da dinâmica de estagnação acima apresentada como também por uma queda tendencial e persistente da taxa de lucro. A resposta a ela não repete agora o padrão clássico da destruição maciça de capital real e financeiro, a qual tem sido uma condição necessária para a recuperação da taxa de lucro ao longo da história do capitalismo. Diferentemente, essa resposta tem sido a financeirização e o neoliberalismo. Como a destruição do capital – uma destruição brutal – não pode ser feita porque ela representaria já o colapso do capitalismo, o capitalismo está se valendo de outros recursos: aumentar a taxa de exploração, precarizar a força de trabalho, mercadorizar todas as relações sociais, privatizar os bens públicos, sabotar a democracia, etc. Mesmo sendo repetitivo, não há como não reproduzir aqui uma significativa e conhecida frase de Antonio Gramsci: “o velho mundo morreu, o novo mundo tarda a aparecer e, neste claro-escuro, surgem os monstros”. (PRADO, 2016, p.14)

Nessa breve recuperação das teorias das crises do capital evidenciam-se algumas controvérsias acerca de suas diferentes formas de apresentação, recorrência, duração e reais implicações para a estabilidade do sistema capitalista, sua sobrevivência ou precipitação do seu fim. De outro modo, observa-se um relativo consenso sobre a natureza das crises, as contradições que as fazem eclodir, sua progressiva extensão temporal e geográfica e seu caráter cada vez mais regressivo e destrutivo.

Esboça-se um quadro suficientemente claro para pensarmos as transformações do capitalismo e como sua dinâmica instável, conflituosa e autodestrutiva confere à educação um papel relevante, tanto para a reprodução das condições de sua manutenção como para a construção de alternativas de enfrentamento as suas bases de sustentação.

A crise estrutural do capital, que se prolonga e se agudiza desde o início da década de 1970, introduziu mudanças significativas não apenas nas esferas imediatamente econômicas da produção, circulação e consumo, mas naquelas a elas vinculadas de forma mediata, como a configuração do Estado, as disputas capitalistas intra e inter nações, a exploração dos recursos naturais e o equilíbrio socioambiental, o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, a incorporação da ciência à esfera produtiva, as mudanças na gestão e organização da força de trabalho, o aumento do desemprego estrutural e as novas demandas de qualificação e requalificação impostas à classe trabalhadora. Evidencia-se mais fortemente por essa última mediação os reflexos e implicações da crise de estrutural do capital na educação, chamada a responder às exigências de formação de um trabalhador de novo tipo, adaptado às novas condições sociotécnicas do mundo do trabalho numa conjuntura marcada, de um lado, pela mudança da base técnica de trabalho e nos métodos de gestão do trabalho, e de outro, pela instabilidade, precarização e retração do mercado de trabalho. Para além disso, concordando com Mészáros (2005, p. 35), para quem a educação institucionalizada também tem tido como propósito “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”, redimensiona-se a função social da educação considerando a sociabilidade que emerge com a crise do *Welfare State*.

Frigotto (2010), ao analisar as implicações para a educação da “crise do capitalismo real”, nos lembra que a crise capitalista dos anos 1970-1990, longe de ser meramente “fortuita” ou “conjuntural”, possui a mesma “gênese estrutural”. No entanto, traz uma “materialidade específica” e novos complicadores, resultado da introdução de novos elementos de sociabilidade, sempre insuficientes para a resolução de tais crises. No final do século XX, esse caráter estrutural da crise, que se agudiza desde a década de 1970, é encoberto pela crise do socialismo real viabilizando o discurso do “fim da história”.

Encenando uma suposta vitória o “livre mercado” ignora-se, como bem destaca Frigotto, os “custos humanos e sociais” da crise do capitalismo real, dissimulando-se o que ela é de fato, “uma crise mais geral do processo civilizatório, materializada de um lado pelo colapso do socialismo real e, de outro, pelo esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista” (FRIGOTTO, 2010, p.64). Veremos então surgir como decorrência das teses sobre o fim do trabalho, da hegemonia neoliberal e do relativismo epistemológico introduzido pela pós-modernidade, um novo ideário pedagógico que se manifesta pelo “rejuvenescimento da teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 2010) por meio de novos conceitos como “polivalência”, “formação flexível”, qualidade total”, “educação ao longo da vida”, “competências”, “empregabilidade”, dentre outros e acompanha as mudanças na redefinição da função do Estado, no regime de acumulação e na sociabilidade do capital.

Como prática social constituída e constituinte das relações sociais de produção, convém ir mais a fundo nos determinantes que buscam reconfigurar a função social da escola e da formação profissional e refletir sobre alguns desafios postos à educação no contexto da crise estrutural do capitalismo, apontando alguns pressupostos básicos que estão na base da disputa entre projetos de sociedade antagônicos. Nesse sentido, parece-nos justificável e relevante revisitar alguns importantes eventos históricos que perpassam a crise estrutural do capitalismo, conformando, no campo da educação, redefinições de sua função social, reconfigurações de sua relação com a esfera produtiva e proposições alternativas para o currículo escolar e para as práticas educativas.

Neste ponto, interessa-nos, mais especificamente, revisitar as propostas de “Educação para o Século XXI” que surgem no final do século XX na confluência dos discursos da pós-modernidade, do avanço do neoliberalismo e das apostas feitas na globalização. Tais propostas, como veremos, reservam, já naquele momento, um papel de destaque ao domínio socioafetivo nos processos educativos formais e não-formais.

## **1.2. Globalização, Neoliberalismo e Pós-Modernidade: da crise do capitalismo real à apologia da “Educação para o Século XXI”**

A queda do muro de Berlim e a falência dos regimes socialistas do leste europeu no início da década de 1990 serviram de emblemas para a construção de uma nova narrativa da história que, constatando o fim da guerra fria, anuncia no plano político-econômico a suposta vitória do capitalismo, legitima a expansão das reformas neoliberais, inclusive em países da periferia e semiperiferia do capitalismo, e alimenta a exultação à globalização como um novo

e inexorável porvir da humanidade. No plano epistemológico-cultural, ganham espaço os paradigmas pós-modernos que, desacreditando do projeto da modernidade, veem o colapso do socialismo real como confirmação de suas teses e assumem cada vez mais uma postura relativista e/ou indiferente frente às implicações econômicas e as assimetrias socioculturais produzidas pelas mudanças na geopolítica mundial.

Enquanto as medidas neoliberalizantes mostram-se insuficientes para recuperação dos índices de crescimento econômico em patamares próximos aos dos anos de ouro do capitalismo, as mudanças no regime de acumulação capitalista e a transição do fordismo-taylorismo para o modelo toyotista favorecem o progressivo recrudescimento da relação capital-trabalho, a elevação do desemprego estrutural e o aumento da precarização das relações de trabalho. Num contexto de patente avanço das tecnologias da comunicação e informação, ampliação da esfera dos serviços e da produção imaterial, prevalece a retórica da sociedade pós-industrial, constituída pela formação de novas redes que demandariam a formação, participação e envolvimento de sujeitos aptos a tirarem proveito das benesses e oportunidades oferecidas pela sociedade do conhecimento.

A educação ocupa papel central nesse novo e fabuloso mundo que se descortina na narrativa neoliberal, não só porque a ela é atribuída a função de formação das novas competências e subjetividades adaptadas à sociabilidade da pós-modernidade, globalizada e flexível, mas porque ela mesma passa a se constituir como um ativo passível de autovalorização, assumindo a forma de uma mercadoria sujeita às mesmas flutuações de oferta e demanda e, portanto, conformando-se à lógica da competição pela melhor qualidade ao menor custo. Alçada cada vez mais a fator de produção e mercadoria, cuja quantidade de valor agregado proporcionaria também maiores índices de mobilidade social, a educação ornamenta a narrativa predominante da virada do século XX e adquire, pela letra dos intelectuais orgânicos do capital, uma feição renovadora tão necessária à aquiescência dos “novos tempos”<sup>3</sup>. Não por acaso, é associada nos documentos dos organismos internacionais à retórica da sociedade do conhecimento, estando envolta e condensada no slogan da “Educação para o século XXI”.

Refazer o percurso teórico e histórico que deságua no reordenamento do discurso pedagógico que reconfigura a função social da educação formal e não-formal no final do

---

<sup>3</sup> Frigotto (2011) e Ramos (2011), em textos distintos publicados em livro organizado por Juarez Andrade e Lauriana Paiva, discutem as construções ideológicas sobre a relação entre educação e mundo do trabalho inauguradas pela teoria do capital humano, ainda em meados do século XX, seguida, nos umbrais do século XXI, pela tese da sociedade do conhecimento e pela Pedagogia das Competências.

século XX parece um movimento necessário para compreender como a dimensão socioemocional passa a compor o quadro da formação desejada do cidadão produtivo do século XXI. É o que passamos a fazer a seguir.

### 1.2.1 Globalização, neoliberalismo e pós-modernidade: facetas política, econômica e cultural da crise capitalista

Classificando por meio de eras algumas fases da história mundial desde a revolução francesa, Hobsbawm (1995) vê o século XX como um século breve, mas conturbado e atravessado por grandes mudanças. Nessa “era dos extremos”, que teria se iniciado com a primeira guerra e se esgotado com o colapso da União Soviética, o autor traça um panorama do capitalismo no século XX, com suas crises e transformações que confirmariam a dinâmica de recomposição permanente das taxas de acumulação do capital e sua lógica de destruição produtiva/produção destrutiva (MÉZSÁROS, 2002). Entre a fase das catástrofes, representadas pelas duas guerras mundiais e as incertezas e crises que marcam o estágio de recomposição do capital no último quarto de século, destaca-se o período de relativa tensão política, mas de “extraordinário crescimento econômico e transformação social” (HOBSBAWN, 1995, p.15) – a “era de ouro do capitalismo” -, que conjugou políticas de maior intervenção do Estado na economia e a garantia de condições mínimas para a reprodução do proletariado.

Esse modelo de desenvolvimento esteve associado não só ao chamado “Estado de Bem Estar Social”, mas encontrou sua expressão máxima no modo de regulação da vida social instituído pelo taylorismo-fordismo que, conforme a clássica interpretação de Gramsci (2001), penetrou em todas as esferas da vida social, conformando hábitos e comportamentos e criou as condições adequadas para a reprodução do capital através de uma série de estratégias que visavam conquistar o consenso da classe trabalhadora face às novas demandas de consumo e formas de organização e de controle do trabalho.

A combinação do modelo político-econômico do *Welfare State* com o modelo de produção fordista resultou num modo de regulação econômico-social que elevou o desenvolvimento capitalista a novos patamares, promovendo uma “substancial reestruturação e reforma do capitalismo e um avanço bastante espetacular na globalização e internacionalização da economia” (HOBSBAWN, 1995, p.264).



Deve-se considerar, entretanto, que o pacto social fordista-keynesiano não se consolidou da mesma forma nos países periféricos do capitalismo, sendo “evidente que a Era de Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos” (HOBBSAWN, 1995. p.255). Ressalte-se ainda que, a busca pelas razões da desigualdade econômica entre os países subdesenvolvidos e os centros hegemônicos serviu de fermento para a elaboração de diversas teorias do desenvolvimento econômico. Dentre elas, a teoria do capital humano elaborada por Theodor Schultz buscou alçar a educação a um fator primordial de desenvolvimento, explicando do ponto de vista macroeconômico (nações) e microeconômico (indivíduos) as diferenças nos níveis de ascensão e mobilidade econômico-social. Como esclarece Frigotto:

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda, e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 2006, p.41)

A despeito da forte influência da teoria do capital humano nos países periféricos e de capitalismo dependente, como o Brasil, o fato é que já no início dos anos 1970 o regime de acumulação fordista demonstrava sinais claros de seu esgotamento, mesmo nos países centrais do capitalismo. O fim do acordo de Bretton Woods e a crise do petróleo desencadearam uma forte onda inflacionária e a retração em escala mundial do crescimento econômico. A rigidez do modelo de acumulação taylorista/fordista se contrapunha às necessidades de se aplicar soluções rápidas e flexíveis. Neste cenário, operam-se mudanças no regime de acumulação que visavam dinamizar o sistema produtivo e reordenar o papel do Estado. Gesta-se um novo padrão de acumulação no seio das contradições que vieram à tona com a crise capitalista, reconfigurando também suas bases produtivas em escala mundial; trata-se, como denominado por Harvey, do “regime de acumulação flexível”, assim definido por ele:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2001, p.140)

No âmbito da produção industrial, as transformações na organização do sistema fabril foram viabilizadas pela rápida incorporação dos avanços tecnológicos que modificaram a base técnico-científica e o modelo de gestão do trabalho. A reestruturação produtiva, inspirada no

modelo Toyota de produção, estabeleceu o princípio do *just-in-time*, ou seja, produzir sob demanda específica somente o necessário no menor tempo possível e com estoque mínimo. Em paralelo, a reorganização do processo de trabalho rompeu com a rigidez e especialização da linha de produção fordista. A multivariada de tarefas, a organização por equipes em ilhas de produção, a maior horizontalização das funções e os círculos de controle de qualidade caracterizam uma nova forma de gestão do trabalho que, conferindo maior responsabilização ao trabalhador, promove também uma maior intensificação e precarização do trabalho.<sup>4</sup>

No plano político-econômico, observa-se a escalada da doutrina neoliberal, capitaneada pelos governos de Margareth Thacher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos. Tal doutrina, apesar de não lograr pleno êxito no continente europeu, contaminou a política econômica dos países latino-americanos, que em larga medida puseram em prática as reformas preconizadas pela ideologia do “Estado mínimo”, especialmente após o estabelecimento, em 1989, do Consenso de Washington. Desregulamentação, flexibilização e ajuste passam a ser palavras de ordem em um contexto de aumento do desemprego e da desagregação social:

Fundamentalmente, a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – ideia do Estado mínimo, a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo, a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. (FRIGOTTO, 2010, p.85)

Em sua face ideológica, o neoliberalismo busca, desde então, legitimar-se como alternativa única à crise do *Welfare State* apresentando-se como modelo de política fiscal e econômica a ser seguida, cuja promessa de desenvolvimento e integração econômica se estende às nações subdesenvolvidas. Como bem sintetizou Ianni:

No bojo da ideologia neoliberal, florescem várias utopias muito evidentes e correntes. Expressões como “aldeia global”, “mundo sem fronteiras”, “nova ordem econômica mundial”, “fim da geografia” e “fim da história”, entre outras, são muito indicativas das expectativas e ilusões que o neoliberalismo apresenta como ideais a serem realizados. Sem esquecer que essas utopias, que no limite se dissolvem em uma só, inspiram a prática e o discurso, a publicidade e a retórica, as diretrizes e as exigências, de uns e outros situados nas organizações, corporações, estruturas e blocos de poder que administram as linhas básicas da globalização do mundo pelo alto. (IANNI, 1998, p.32)

---

<sup>4</sup> De acordo com Harvey (2001), a acumulação flexível alterou fortemente a configuração do mercado de trabalho. Neste novo desenho, os trabalhadores estáveis com altos salários ocupam o centro e são minoria. Na periferia, o primeiro nível é composto por trabalhadores de tempo integral, facilmente substituíveis pela farta oferta de mão de obra. No segundo nível, encontram-se postos de trabalho com alta rotatividade, empregadores temporários e em tempo parcial, subcontratados e desempregados treinados pelo Estado.

Não obstante, diante da relutância de alguns países a uma radicalizada adesão às reformas neoliberais, a “terceira via” (GIDDENS, 2001) se apresenta como uma proposta alternativa de reformulação da social-democracia, embora tenha, de fato, se manifestado como uma espécie de atualização do neoliberalismo. No discurso em prol de um “capitalismo humanizado”, a ideia de substituição da intervenção mínima pelo remodelamento do Estado ganha espaço e com ela um conjunto de doutrinas administrativas que ficaram conhecidas como “Nova Gestão Pública” ou simplesmente, “Novo Gerencialismo”. Visando transpor para a cultura da administração pública, princípios gerenciais da iniciativa privada, tais como eficácia, eficiência, competitividade e foco no “cliente”, o gerencialismo converge para a redefinição da relação Estado-sociedade proposta pelo neoliberalismo, orientando a reforma do aparelho estatal em nível mundial e recebendo o endosso e estímulo das agências transnacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Dessa forma, conforme argumentam Newman e Clarke (2012) o gerencialismo (como ideologia) e a gerencialização (como um processo de transformação) se combinam para produzir um “Estado Gerencial”.

Compõe ainda este novo cenário político-econômico do final do século XX, o crescente processo de globalização que, com o esfacelamento do bloco socialista e a emergência do neoliberalismo, amplia, generaliza e amplifica a internacionalização do capital, desregulamentando e/ou suprimindo as barreiras que impediam o livre fluxo de capitais ao nível planetário.

Apoiando-se nas teorizações de Octávio Ianni acerca da globalização, Alves (2001) vê a globalização como uma condição e possibilidade de reprodução do capital em escala internacional, que começa a tomar corpo após a segunda guerra mundial, quando passam a predominar, de forma intensiva e extensiva, os movimentos e as formas de reprodução do capital em escala internacionais. Em vista disso, “o que parecia ser uma espécie de virtualidade do capitalismo como modo de produção mundial, tornou-se cada vez mais uma realidade do século XX” (IANNI, 1996 *apud* ALVES, 2001, p.1).

Abstendo-se das imprecisões, ambiguidades e componentes ideológicos que estariam impregnados no termo globalização, Chesnais (1995) refere-se à “globalização do capital” e recorre ao conceito de “mundialização do capital” para caracterizar o momento de expansão ilimitada do capital industrial e financeiro no globo terrestre, sempre em busca de sua valorização. Para ele “o conteúdo efetivo da globalização é dado, não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industrial

quando financeira” (CHESNAIS, 1995, p.4). Sua abordagem marxista confere ênfase à “nova configuração do capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação” (CHESNAIS, 1996, p.13), com destaque para a progressiva concentração e centralização do capital e o predomínio da esfera financeira sobre a produtiva, que ditam o ritmo e a lógica da acumulação. É nessa esfera que se encontraria "o posto mais avançado do movimento de mundialização do capital, onde as operações atingem o mais alto grau de mobilidade" (CHESNAIS, 1996, p. 239).

Paralelo ao processo de globalização, assistimos também, ao final do século XX, um aparente paradoxo: a formação de blocos econômicos como a União Europeia, o Nafta (Tratado de Livre Comércio da América do Norte) e Mercosul (Mercado Comum do Sul). Levantam-se os críticos da globalização. Bauman (1999), a trata como uma "nova desordem mundial", que desorganiza a economia e as relações sociais; Touraine compara a um “canto de sereia” e alerta para que "não deixemos mais que nos acalentem com cantigas sobre a globalização do mundo" (TOURAINÉ, 1996, s/p); Galbraith (1997) diz não ser a globalização um conceito sério, mas uma invenção americana criada para dissimular a sua política de intervenção na economia de outros países. Até mesmo figuras como o ex-economista-chefe do Banco Mundial, Joseph Stiglitz, denunciam a face ideológica da globalização, seu alinhamento aos interesses das agências multilaterais e seu fracasso no cumprimento da promessa de expandir o desenvolvimento econômico para nações do "terceiro mundo"; ressaltando, no entanto que, "o problema não é a globalização em si, mas a maneira como está sendo promovida e administrada” (STIGLITZ, 2002, p.62-63).

As controvérsias sobre o processo de globalização tornam-se tema frequente no debate internacional. Crítico e entusiasta da globalização, Sousa Santos (1997), distingue entre globalização de “alta intensidade”; quando a grande diferença de poder orienta o sentido e o fluxo das trocas, e globalização de “baixa intensidade”, quando essa diferença é menor e as trocas seguem o fluxo mais lento e menos desigual. O sociólogo lusitano contrapõe às formas hegemônicas de “globalismo localizado” e “localismo globalizado”, uma globalização pelos “de baixo” que caminhe no sentido do “cosmopolitismo” e da promoção do “patrimônio comum da humanidade”. Seguindo nessa linha, Milton Santos (2000) propunha a utopia "por uma outra globalização" que, superando seu caráter ideológico e perverso, seria potencialmente solidária, subversiva e centrada na consciência da universalidade do homem. Para o autor brasileiro, a influência da globalização extrapola a esfera econômica e política, estendendo-se seus efeitos nas relações sociais, nas culturas e na formação de subjetividade. Perspectiva semelhante pode ser encontrada em Giddens, para quem "A globalização é

política, tecnológica e cultural, tanto quanto econômica” (GIDDENS, 2002, p.21), não sendo um fenômeno único “mas um conjunto de processos que repercutem no indivíduo e na coletividade” (GIDDENS, 2002, pp. 22-23). Para Giddens, a globalização seria resultado dos avanços e do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação que se iniciaram ainda na década de 1960, posicionamento que remete às teses de Castells (1999) sobre o papel dessas tecnologias na conformação da nova morfologia social e econômica: a sociedade em rede.

Para o sociólogo espanhol, tal configuração traria como tendências: a alteração da estrutura organizacional das empresas para um modelo mais horizontal, a premência da tecnologia da informação no incremento da produtividade e promoção da inovação e a distribuição cada vez mais global dos fluxos financeiros. Trata-se de uma nova economia, que nas palavras do autor:

É informacional, porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia dependem basicamente da sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas estão organizadas em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É informacional e global porque a produtividade é gerada e a concorrência é feita em uma rede global de interação. (CASTELLS, 1999, p.87)

Em síntese, o quadro de mudanças que se desenham no pós-crise da década de 1970 e que constituem as bases do novo padrão de acumulação capitalista que emerge no quartil final do século XX, tem em sua composição: 1) a reestruturação dos processos produtivos a partir de novos modelos de gestão e organização do trabalho; 2) o reordenamento do papel do Estado imposto pelo neoliberalismo; 3) a financeirização e globalização da economia e; 4) a crescente incorporação das tecnologias da informação e comunicação nos processos produtivos.

No plano cultural e epistemológico, o cimento ideológico de sustentação desse quadro pode ser creditado ao discurso da pós-modernidade. Não por acaso, o pano de fundo deste discurso é o debate em torno do significado histórico da modernidade em face das mudanças econômicas, políticas e culturais em curso nas últimas décadas do século XX. Tal discussão mobilizou um grande número de intelectuais, gerando interpretações conflitantes que poderiam ser assim ser aglutinadas: 1) os que decretam o fim da modernidade ou anunciam sua crise (Jean-François Lyotard, Gianni Vattimo, Jean Baudrillard, Alain Touraine); 2) os que defendem a continuidade do projeto moderno, ainda que sob novas bases (Jürgen Habermas, Berman Marshal, Sérgio Rouanet); e 3) os que vêm nas transformações tecnológicas, econômicas, políticas e culturais elementos de ruptura e continuidade em

relação à modernidade (Zygmunt Bauman, Anthony Giddens, Gilles Lipovetsky, Boaventura de Sousa Santos); havendo ainda quem advogue que “jamais fomos modernos” (Bruno Latour).

Como consequência dessas controvérsias, muitos autores recusaram o conceito da pós-modernidade, substituindo-o por outros termos: modernidade líquida (BAUMAN, 2001), hipermodernidade (LIPOVESKY, 2004), modernidade tardia/reflexiva (GIDDENS, 2004) ou emprestaram ao período correspondente à pós-modernidade conceitos com outro valor semântico: capitalismo tardio (JAMESON, 1997), regime de acumulação flexível (HARVEY, 1992), sociedade pós-industrial (BELL, 1974; TOURAINE, 1970). A ausência de consenso em relação ao sentido de continuidade ou ruptura da modernidade no último quarto do século XX tornou problemática a apropriação e uso do termo pós-modernidade no vocabulário filosófico e sociológico. Para Rouanet (1987, p.230), por exemplo, a imprecisão desse conceito deve-se ao fato dele representar “um estado de espírito, mais do que uma realidade já cristalizada”.

Como explica Anderson (1999), em “As origens da pós-modernidade”, o pós-modernismo constituiu-se primeiramente como movimento estético-artístico já na década de 1930, assumindo, de fato, ares de protesto aos padrões do modernismo nas artes, na literatura e na arquitetura no início da década de 1970. Para Harvey (1992), o embrião da pós-modernidade poderia ser localizado nos movimentos sociais e de contracultura do final da década de 1960 que, contestando estruturas hierárquicas, burocráticas e racionalizadas, punham em xeque tradições, normas, valores culturais, estéticos e políticos herdados da modernidade. No entanto, é com a publicação de “Condição Pós-Moderna”, em 1979, por Jean-François Lyotard, que o discurso pós-moderno se transmuda em crítica epistemológica da modernidade e das metanarrativas a ela associadas. Como explica Netto:

[...] é seguramente a partir do livrinho de Lyotard que o pensamento pós-moderno assume o primeiro plano na cultura do Ocidente capitalista, irrompe nos domínios do saber, invade as manifestações estéticas, contagia as práticas políticas e, nas duas décadas seguintes, constituirá um campo teórico diferenciado e desencadeará a produção de uma bibliografia enorme, muito mais apologética que crítica. (NETTO, 2010, p. 256)

Para Lyotard (1998, p.15), a condição pós-moderna emerge na sociedade pós-industrial e corresponde ao “estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes”. Sua expressão mais evidente estaria dada pela “incredulidade em relação aos metarrelatos”, que contesta a racionalidade da ciência, sua teleologia da emancipação humana e o projeto da modernidade, tido como historicamente esgotado e fracassado. À crítica de Lyotard se somarão, mais tarde, as “teses celebratórias da

pós-modernidade” – assim nomeadas por Sousa Santos (1995) – de Vattimo (2002) e Mafessoli (2001), dentre outros que, por diferentes matrizes epistemológicas (pós-estruturalismo, neopragmatismo, multiculturalismo)<sup>5</sup> conformam um quadro teórico heterogêneo, mas “que acolhe em seu generoso abraço todas as formas de mudança – cultural, política e econômica” (KUMAR, 1997, p.15).

A pós-modernidade traduz essas mudanças como manifestação da crise da modernidade e nega, por consequência, seus substratos categóricos: universalidade, verdade, racionalidade, sujeito, emancipação, ciência, história. Desse modo, em sua postura radicalmente cética acerca dos princípios epistemológicos, políticos e culturais da modernidade, a pós-modernidade “é acima de qualquer outra coisa um estado de espírito que zomba de tudo, que tudo solapa, que tudo dissolve, que é marcado pela destrutividade” (BAUMAN, 1992, p.23 *apud* BRESSER-PEREIRA, 2011, p.23), que acolhe como valores o relativismo cultural e epistemológico, o particularismo e a celebração da diferença. Malgrado o reducionismo teórico-especulativo das interpretações pós-modernas, seu alinhamento em conformidade com o tempo histórico e as transformações do capitalismo não podem ser ignorados. Por isso, para Eagleton (1998, p. 116), "O pós-modernismo não é, por certo, apenas uma espécie de equívoco teórico. Ele é, entre outras coisas, a ideologia de uma época histórica específica do Ocidente", correspondendo ainda, na visão de Chauí (2001), ao principal subproduto da ideologia do novo regime do capital.

Para os entusiastas da pós-modernidade, o colapso do socialismo real do final do século XX poderia ser interpretado como uma evidência histórica da crise da modernidade e do fracasso das metanarrativas fundadas no ideal “utópico” de emancipação humana. O término da guerra fria, a queda do muro de Berlim e o desmoronamento dos regimes socialistas do leste europeu sinalizariam o “fim da história”, compelindo a aceitação resignada da globalização e do neoliberalismo como fenômenos econômicos irreversíveis e condizentes com as mudanças experimentadas no plano da ciência, da política e da cultura.

A pós-modernidade comparece assim, na concepção de Jamenson (1997), como lógica cultural do capitalismo em sua nova e última fase, o capitalismo tardio. Esse autor assinala que o projeto modernizador do capitalismo se expande para além da esfera econômica e tecnológica, subordinando e incorporando a produção cultural à lógica da acumulação, que passa a mimetizá-la e expressá-la simbólica, estética e intelectualmente naquilo que se

---

<sup>5</sup> Na visão de Callinicos (1995) citado por Carcanholo e Baruco (2009), o pós-modernismo seria uma conjugação entre a arte pós-moderna, a filosofia pós-estruturalista e as teses da sociedade pós-industrial, observando-se ainda a sua influência no pós-marxismo.

convencionou chamar de pós-modernismo. O capitalismo tardio realiza a expansão do capital rumo a um sistema total, não apenas no que toca à sua expansão territorial (globalização/mundialização), mas em direção às esferas e âmbitos nos quais ainda era possível um relativo entrincheiramento de resistência. Nesse sentido, Harvey (1992) aponta que, na condição pós-moderna há, além de uma maior confluência e subordinação da produção cultural ao regime de acumulação flexível, uma alteração significativa na produção do modo de vida urbano, decorrentes do processo de "compressão do tempo-espço na organização do capitalismo", com reflexos na vivência subjetiva dos indivíduos e na dinâmica estabelecida nas relações interpessoais e socioculturais.

Interpretando alguns desses efeitos, Stuart Hall (2006) aponta ainda para “crise de identidade” vivenciadas pelos sujeitos na pós-modernidade (ou como ele prefere chamar, modernidade tardia). Para o autor, na contemporaneidade a “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p.13). Hall utiliza o conceito de “descentramento do sujeito” para afirmar que a identidade fixa, herdada do iluminismo, encontra-se esfacelada e deslocada pela compreensão do espaço-tempo e pelo acelerado processo de globalização, “resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 2006, p.46).

Em face do fenômeno da globalização, Hall sugere três possíveis implicações para a construção das identidades nacionais: triunfo do “global” e conseqüente homogeneização cultural; reforço do nacionalismo, como efeito da resistência “local” edificada na “tradição”; e formação de “híbridos culturais” em decorrência dos processos de “tradução”, ou seja, incorporação do “global” ou “local”, sem submissão de um pelo outro. O autor aposta na tendência ao hibridismo, ressaltando, no entanto, que isso depende da forma como a globalização afeta diferentemente as nações, observando-se sempre a sua distribuição desigual pelo mundo.

Por fim dessa breve revisão do debate da pós-modernidade, convém destacar que, ao buscar a deslegitimação epistemológica da ciência moderna, a crítica pós-moderna alcançará os processos de difusão e socialização do conhecimento, ensejando interpretações pragmáticas e utilitaristas sobre o papel da educação na dita “sociedade pós-industrial”.

Desse modo, Lyotard (1998), prevê como tendência induzida pela informatização, a exteriorização e desincorporação do saber do sujeito e sua incorporação à máquina, condicionada à conversão de sua linguagem em informação (a pretexto de sua funcionalidade operacional), rompendo-se assim a unidade preconizada pela modernidade entre aquisição do conhecimento e processo de formação do espírito (*Bildung*). A relação entre quem produz e



quem consome o conhecimento, assumirá, no seu entender, cada vez mais a forma mercantil. O saber aplicado na produção com vista à sua valorização deixaria então de ter valor em si, perdendo o seu “valor de uso”: "a relação com o saber não é a da realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade; é dos utilizadores e um instrumental conceitual e material complexo e dos beneficiários de suas performances" (LYOTARD, 1998, p.94). Essa seria, pois, a consequência mais evidente da crescente relevância que o conhecimento estaria assumindo como força de produção na sociedade pós-moderna, segundo este autor.

De outro modo, presumindo que nesta sociedade o saber muda de estatuto e a ciência reduz-se a mais uma dentre as muitas espécies de discursos, Lyotard sublinha as dificuldades sociopolíticas e epistemológicas do conhecimento científico para se legitimar perante o saber narrativo, com quem sempre esteve em competição. Para o autor, o saber é mais abrangente que a ciência, sendo esta apenas um “subconjunto do conhecimento”, composto basicamente por proposições denotativas. De maneira distinta, argumenta Lyotard, o saber compreenderia, além desses enunciados:

ideias de saber-fazer, de saber-viver, e saber-escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc. Assim compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir "bons" enunciados denotativos, mas também "bons" enunciados prescritivos, avaliativos... A contrário, permite "boas" performances a respeito de vários objetos de discurso: a se conhecer, decidir, avaliar, transformar... Daí resulta uma de suas principais características: coincide com uma "formação" considerável de competências, é a forma única encarnada em um sujeito constituído pelas diversas espécies de competência que o compõem. (LYOTARD, 1998, p. 36)

Vê-se, por essa definição, que para Lyotard os saberes são insumos de diferentes naturezas que conformam determinadas competências expressas na forma de desempenhos, também esses manifestos por uma variedade de formas performáticas. Para o autor, ao contrário do saber científico, o saber em geral e o saber narrativo, em especial, legitima-se por seus efeitos pragmáticos e discursivos, ou melhor, sequer carece de legitimação, pois afirma-se a si mesmo ao integrar os “jogos de linguagem” praticados por enunciadore e ouvintes.

Aceita essa tese sobre o estatuto e função do saber na pós-modernidade, Lyotard transporta suas consequências para as instâncias responsáveis pela educação formal, com especial destaque para as universidades. Procura então identificar como o "critério de desempenho" reorienta essas instituições e conclui que "o efeito a se obter é a contribuição ótima do ensino superior ao melhor desempenho do sistema social. Ele deverá formar as competências que são indispensáveis a este último" (LYOTARD, 1998, p.88). Na perspectiva

de Lyotard, com a mercantilização do saber e o potencial produtivo assumido pela ciência e a técnica na sociedade pós-industrial, a questão central que se coloca ao conhecimento não é mais: "se isto é verdadeiro, mas: para que serve isso?" (LYOTARD, 1998, p.92). Dessa forma, com a descrédito dos metarrelatos e a ênfase no caráter pragmático e mercantil do saber, as instituições de ensino superior e as universidades, são então solicitadas:

a formar competências, e não ideais [...] A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. (LYOTARD, 1998, p.89)

Lyotard menciona ainda, no contexto de sua discussão sobre o papel das universidades na pós-modernidade, a “reciclagem permanente”, a “interdisciplinaridade” e o “trabalho em equipe” como elementos a serem privilegiados na formação técnica, profissional e científica dos estudantes.

Numa obra que é a “pedra angular” da crítica pós-moderna à epistemologia da ciência moderna é bastante significativa a utilização explícita e reiterada de conceitos e noções como: saberes, competências, interdisciplinaridade e educação permanente, para expressar mudanças almejadas ou em curso no ensino superior já no final da década de 1970. Como veremos em seguida, tais categorias foram devidamente apropriadas por organismos internacionais como referências para elaboração de suas propostas educacionais, promovidas sob o *slogan* da “Educação para o século XXI”. A convergência entre os pressupostos da pós-modernidade, o endosso às prescrições neoliberais e a celebração acrítica da globalização fica evidente na maneira como tais propostas indicam a reconfiguração da função social da educação, subordinando-a aos desígnios do mercado e redimensionando a importância do conhecimento sistematizado na formação dos sujeitos.

### 1.2.2 Educação para o século XXI: fundamentos e críticas

No campo da pesquisa educacional a influência das teses pós-modernas, em suas diversas matrizes teóricas (pós-estruturalismo, multiculturalismo, neocolonialismo, etc.), fizeram-se mais presentes nos tensionamentos acerca da função social da educação, do saber escolar, da divisão disciplinar, das concepções curriculares, da didática, das práticas de poder no interior da escola e da formação de professores. No campo das políticas educacionais suas contribuições aparecem incorporadas em documentos-base de diferentes níveis e modalidades

educacionais e fazem a devida crítica à exclusão social e educacional de grupos minoritários, enfatizam a defesa do reconhecimento das identidades plurais, opõem-se à fragmentação dos saberes escolares e disciplinares e propõem novas bases para se pensar o currículo e as práticas educativas. No entanto, esses pressupostos muitas vezes aparecem diluídos ou adensados em textos e programas que se reportam à sociedade pós-industrial para fundamentarem e reivindicarem propostas de formação do trabalhador proativo, flexível e polivalente, tão ao gosto da sociabilidade neoliberal.

Entre o final do século XX e início deste século não foram poucos os intelectuais e atores políticos que se envolveram com o debate e proposição das bases da chamada "Educação para o século XXI", incorporando com menor ou maior ênfase uma miríade de demandas dos setores empresariais, movimentos sociais, entidades acadêmicas e organizações da sociedade civil em seus programas e propostas de educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a esfera da educação não-formal.

Dentre os textos que sistematizam organicamente tais propostas citamos, à título de informação: "A Educação no século XXI" (2000), organizado por Francisco Imbérron, docente da Universidade de Barcelona; "Educação Pós-Moderna" (1999) de Jean-Pierre Pourtois, da Universidade em Mons na Bélgica; "Educação e tecnologia num mundo globalizado" (2003), publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizada por John Daniel e "Um modelo para a educação do século XXI" (1999), publicação que reúne textos de intelectuais brasileiros que gravitavam em torno do então ministro da educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza; dentre eles João Batista Araújo e Oliveira, Maria Helena Guimarães de Castro e João Paulo dos Reis Velloso, um dos organizadores do livro.

Por critérios de relevância e para não sermos exaustivos, elegemos para apreciação outros dois textos relevantes da época que tiveram maior circulação e significado político em nível nacional e internacional. Referimo-nos ao relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, redigido por Jacques Delors, publicado em 1998 sob o título de "Educação: um tesouro a descobrir" e ao livro "Os Sete saberes necessários à educação do futuro" também encomendado pela Unesco e escrito pelo filósofo francês Edgar Morin no ano de 2000. Na sequência dessa análise, apresentamos, de maneira sintética, algumas repercussões do ideário pós-moderno entre estudiosos da educação, enfatizando adesões e críticas aos seus pressupostos que, em maior ou menor medida, estão contidas nesses dois textos, sem prejuízo da influência explícita das teses da globalização e da doutrina neoliberal, que também informam esse ideário.

Delors inicia o prefácio do relatório dando relevo aos avanços da tecnociência, à produção imaterial e ao uso recursivo da cognição e convida-nos a antecipadamente pensarmos sobre o futuro do trabalho, caso queiramos "evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento" (DELORS, 1998, p.16). Adianta então umas das ideias-chave contidas no relatório: o conceito de "educação ao longo da vida". Justificada por suas vantagens em termos de acesso e flexibilidade, a "educação permanente", de acordo com ele, deveria ser ampliada não apenas em razão das adaptações exigidas pelo mercado de trabalho, mas por possibilitar o contínuo aperfeiçoamento da pessoa humana, incluindo sua "capacidade de discernir e agir". Por outro lado, afinando-se às teses do fim do trabalho, o relatório põe em dúvida sua centralidade na construção da identidade pessoal, apontando para os diferentes fatores que incidem na diminuição do tempo de trabalho e alertando para a possível tendência de substituição da lógica do pleno emprego pelas formas de flexibilização dos contratos de trabalho: o trabalho em tempo parcial, por tempo determinado e, ainda, a alternativa do autoemprego.

Apesar disso, sugere o autor que caminhemos rumo a "uma sociedade educativa", aproveitando as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, pelo trabalho, pela cultura e o lazer. Em tal sociedade, ainda uma "utopia", nas palavras de Delors, a aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos seriam as três funções relevantes no processo educativo. Logo, a educação deveria atentar-se às possibilidades dadas pela sociedade da informação, sem abdicar da histórica missão de transmissão dos saberes básicos da "experiência humana".

Na concepção de Delors, a escola continua sendo fundamental para formação das competências cognitivas que permitem ao sujeito continuar a aprender, almejando o ideal de "aprender a aprender", indispensável, de acordo com o relatório, para a adaptação do sujeito às rápidas mudanças ocasionadas pela ciência e constantemente aplicadas na vida social e na economia. Para isso, preconiza-se uma vasta cultura geral associada o domínio substancial de um "reduzido número de assuntos". Essa cultura geral, que pode ser entendida como equivalente a educação básica, seria o terreno fundante da aprendizagem ao longo da vida. Quanto à formação profissional, ou o aprender a fazer, o relatório aponta que:

Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. (DELORS, 1998, p.18)

Não obstante, com a emergência da "sociedade da informação", a prevalência da dimensão imaterial do trabalho e a conseqüente relevância da aquisição de competências cognitivas:

Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 1998, p.72)

Tal competência é mais facilmente adquirida, de acordo com Delors, pela conjugação e/ou alternância de espaços e tempos de aprendizagem com o exercício profissional e a vida social. Outro chamamento, dessa vez para o "aprender a ser", apela para a necessidade do desenvolvimento da autonomia, da empatia, do discernimento, da responsabilidade social, da solidariedade, da tolerância, da realização de projetos coletivos e da exigência, não menos importante, de "não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano" (DELORS, 1998, p.20), o que requereria o desenvolvimento do autoconhecimento. Caberia à educação, tornando-se acessível a todos o conhecimento, contribuir também para o aprender a conviver ajudando os indivíduos "a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo" (DELORS, 1998, p.50).

Em síntese, propõe-se para o século XXI que a educação se estruture em torno de 4 pilares do conhecimento, ou seja, quatro saberes básicos que constituam aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo de toda a vida e que são assim sumarizados:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p.50)

Em grande medida, os princípios que fundamentam esses saberes serão retomados e aprofundados por Edgar Morin, no curto mas denso texto "Os sete saberes necessários à educação do futuro". Morin (2000), que escreve este ensaio sob encomenda da própria Unesco, explica que tais saberes não pretendem ser um guia ou conjunto de disciplinas a serem ensinadas, mas antes expõe "problemas centrais, ou fundamentais, que permanecem totalmente ignorados, ou esquecidos, e que são necessários para se ensino no próximo século" (MORIN, 2000, p.15). Enumeramos a seguir esses problemas/saberes citados por Morin e suas relações com os 4 pilares do conhecimento supracitados: as "cegueiras do conhecimento" e "os princípios do conhecimento pertinente"; que remetem diretamente ao saber-conhecer; a "condição humana" e a "identidade terrena" que se relacionam ao saber-ser; a "compreensão" e a "ética do gênero humano", que vinculam-se a ideia de saber-conviver e, finalmente,

“enfrentar as incertezas” que encontra paralelos tanto no saber-aprender, quanto no saber-fazer.

Morin questiona a educação por não se deter sobre questões epistemológicas e sobre os “erros e ilusões” do conhecimento, abstendo-se de “fazer conhecer o que é conhecer”. O autor defende a integração entre razão e emoção, mesmo com os riscos que ela comporta, por entender que assim como a emoção pode sufocar a razão, a racionalidade é direta e positivamente ativada pela afetividade. Também distingue a “racionalidade construtiva”, que é aberta e autocrítica, da “racionalização”, que seria fechada, mecanicista e determinista. Afirma que “o racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida, é irracional” (MORIN, 2000, p.23). Defende a formação da “inteligência geral” como antídoto contra a fragmentação dos saberes, sem que isso signifique menor capacidade de aprofundamento em temas específicos. Pelo contrário, para o autor: “quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar problemas especiais” (MORIN, 2000, p.36). Crítico da fragmentação dos saberes, Morin se apoia no conceito de “complexidade” para defender a integração e interdependência do conhecimento local e global, considerando sua “multidimensionalidade” e rejeitando as antinomias. Adverte, no entanto, que “não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las” (MORIN, 2000, p. 42).

Para além dos paralelos existentes entre os quatro pilares da educação e os sete saberes necessários à educação do futuro, observamos nesses dois textos de referência que ensejam propostas para a “Educação do século XXI” a frequente menção à sociedade do conhecimento e/ou da informação, a crítica ao paradigma da ciência moderna e à fragmentação das disciplinas científicas, e o apelo à valorização do saberes locais, pessoais e da experiência; todos estes temas recorrentes e centrais na abordagens teóricas vinculadas à pós-modernidade.

Por seu caráter mais explicitamente político, observa-se ainda no relatório da Unesco proposições alinhadas aos preceitos neoliberais, como a possibilidade de financiamento privado de pesquisas na universidade e o pagamento de partes dos custos da escolaridade pelos estudantes e sua família, no caso do ensino superior, estabelecimento de parcerias públicos-privadas e envolvimento da sociedade civil e da comunidade na construção e manutenção das escolas. Além dessas propostas, destaca-se a ideia de fornecer uma espécie de “voucher” aos jovens - concedido em forma de créditos geridos por bancos - para que estes possam investir em sua educação ao longo da vida.

Em ambos os textos, são ressaltadas a mudança, a instabilidade e a incerteza como características da sociedade hodierna, com repercussões políticas, culturais e econômicas que

demandariam a formação do sujeito flexível, aberto e disposto a assumir riscos. Também se aceita a globalização como um fato dado, fenômeno irreversível, cujos benefícios manifestar-se-iam na esfera econômica, política e cultural devendo ser incorporados com vistas à construção de uma cidadania global, com maior intercâmbio cultural, aceitação das diferentes identidades e promoção e aumento do fluxo de informações possibilitadas pelas novas tecnologias da comunicação.

Como dissemos, o discurso da pós-modernidade teve profundo impacto no campo da educação, mobilizando intelectuais tanto para a incorporação de suas teses, total ou parcialmente, quanto para a realização de críticas aos seus fundamentos e possíveis desdobramentos na educação, no currículo e nas práticas educativas. Fazemos a seguir uma breve síntese desse movimento, destacando o posicionamento de pesquisadores do campo educacional, especialmente aqueles ligados à área de currículo, didática e filosofia da educação, acerca da relação entre a crítica pós-moderna, a educação e a pedagogia.

São bastante numerosos os textos e obras que se propuseram a analisar as implicações da pós-modernidade na educação. Sem que necessariamente nos aprofundemos em todos, tarefa que ocuparia muitas páginas, convém mencionar alguns nos quais essa temática é tratada de forma mais sistemática e aprofundada.

Em nível internacional, além do já mencionado livro de Jean-Pierre Pourtois (1999), o debate sobre a educação na pós-modernidade parece ter sido introduzido por dois intelectuais ligados à teoria crítica, com forte influência habermasiana. São representativos então os textos de Peter McLaren (1987, 1993, 1995), nos quais este advoga em favor de uma "pós-modernidade de resistência" e de Henri Giroux (1993, 1996, 2009), que propõe uma "pedagogia de fronteira". No Brasil, destacamos os textos escritos e/ou organizados por Tomaz Tadeu da Silva (1994, 1993), além das obras de Pedro Georgen (2001), "Pós-modernidade, ética e educação" e Veiga-Neto (1995), "Crítica pós-estruturalista e educação", e ainda o livro organizado por Zaia Brandão e Alicia Bonamino (1994), "A crise dos paradigmas e a educação". Por um viés mais crítico, destacam-se os textos de Newton Duarte (2001, 2003) e os livros organizados por Lombardi (2003) e Frigotto e Ciavatta (2001). Cabe mencionar ainda a dissertação de Marco Silva (1992), a primeira no Brasil a tomar a relação pós-modernidade e educação como objeto de estudo e a tese de doutorado de Lenilda Faria (2011) que discute os rebatimentos da pós-modernidade do campo da didática no Brasil.

Giroux (1993), evitando uma simplista polarização entre pós-modernidade e modernidade, sugere que a pedagogia crítica incorpore algumas contribuições da crítica pós-moderna, tendo em vista que, malgrado alguns dos equívocos teóricos, o que está em jogo "é

o reconhecimento de que o pós-modernismo fornece aos educadores uma visão mais complexa e iluminadora da relação entre cultura, poder e conhecimento” (GIROUX, 1993, p.64). No entanto, o autor adverte para os riscos do abandono de algumas categorias da modernidade, em especial a noção de totalidade, em detrimento de teorias particularistas, o que inviabiliza a compreensão mais acurada de como os sistemas sociais e políticos tomam parte na constituição histórica das diferenças e das desigualdades. Para o autor, “A pedagogia pós-moderna precisa confrontar a história como mais que um simulacro e a ética como algo diferente da simples casualidade própria da linguagem incomensurável dos jogos” (GIROUX, 2009, p.24).

McLaren (1993) aponta como contribuições da pós-modernidade para a Pedagogia Crítica: a reavaliação dos paradigmas teóricos da produção de conhecimento, o mapeamento das transformações sociais da contemporaneidade e a sistematização de novos fenômenos sociais, incluindo a cultura do espetáculo e do consumo e a emergência de novos sujeitos sociais. O autor cunha os termos “pós-modernismo de resistência” e “multiculturalismo crítico” para marcar sua diferença em relação a “pós-modernidade lúdica” e sinalizar uma perspectiva que reconhece as questões identitárias postas em evidência pela pós-modernidade. No entanto, busca discutir as opressões não só ao nível da micropolítica, mas tendo em conta a materialidade das relações sociais e a luta de classes.

Concordando com os dois autores norte-americanos, Candau (2000) argumenta em favor da incorporação dos novos enfoques e desafios postos pela crítica pós-modernas pelo campo da didática e sugere no X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), uma agenda de trabalho que absorva "novas questões que emergem da perspectiva pós-moderna como as relativas a subjetividade, a diferença, a construção de identidades, à diversidade cultural, à relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade etc” (CANDAU, 2000, p. 153). Antes disso, Tomaz Tadeu da Silva (1994), em ensaio produzido para o VII Endipe, posteriormente publicado em livro organizado pelo próprio, e apoiando-se no pós-estruturalismo de Foucault e Derrida, trata o “adeus as metanarrativas na educação” como um duro golpe contra a teoria educacional e as pedagogias críticas por desalojar os intelectuais de sua posição privilegiada na iluminação dos sujeitos e revelar as relações de poder que a relação pedagógica dissimularia. O autor sugere que o intelectual e o professor assumam uma posição mais modesta e autocrítica e propõe a desconstrução dos binarismos presentes no campo da educação (libertação/opressão, repressão/liberação, teoria/prática, racional/irracional) que “apenas revela a existência de uma essência a ser reprimida ou liberada, conforme o caso” (SILVA, T, 1994, p.237).



Georgen (2001, p.68), analisando as relações entre pós-modernidade, ética e educação, coloca a problemática de Silva em outros termos, qual seja: “O que representa para a educação, em termos práticos, a aceitação da tese pós-modernista?”. O autor nos adverte que “o pós-modernismo anda de mãos dadas com o liberalismo, afirmado que nada deve se opor ao exercício da responsabilidade individual cujo ambiente natural de desenvolvimento é o mercado” (GEORGEN, 2001, p.75). Assim, pressionada a abdicar de sua intenção de formar sujeitos dispostos a se engajarem na construção de uma sociedade melhor, a adesão às teses pós-modernas poderia redundar numa educação indiferente às mazelas sociais e comprometida apenas com a razão instrumental e a satisfação pessoal de necessidades individuais.

Trazendo a discussão da pós-modernidade para o campo epistemológico da pedagogia e analisando suas implicações para a Pedagogia Crítico-Social, Libâneo (2000), reconhece que a pedagogia é “legítima herdeira da modernidade” e assume-se como prática social voltada para o progresso e desenvolvimento humano, da razão e da ciência com vistas à plena inserção do sujeito à sociedade e sua transformação pela agência humana. São esses os princípios postos em questão pela pós-modernidade e dos quais a pedagogia não pode evadir-se, posto que a intencionalidade do ato pedagógico, a direção para qual aponta e as concepções de homem e de sociedade que almeja constituem a sua própria natureza enquanto ciência praxica e prática social.

Nesse sentido, o pensamento pós-moderno em seu “relativismo ético” e “ceticismo pedagógico” seria uma “antipedagogia”, não tendo desenvolvido “suficiente base pedagógico-didática para ajudar os professores em suas decisões e ações cotidianas” (LIBÂNEO, 2005, p.48). Para o autor, as críticas pós-modernas contra os ideais universais geram profunda desconfiança em relação à política e resvalam na escola, acusada de ser anacrônica quando comparadas às possibilidades oferecidas pelos meios midiáticos e informáticos, frustrando qualquer pretensão projeto de formação integral. Assim, para Libâneo, se a crítica pós-moderna nos ajuda a cobrar o que a modernidade não entregou, a alternativa não seria “um adeus às metanarrativas e ao papel do educador”, mas “um adeus aos ceticismos, relativismos, ironias e omissões em nome do que for” (LIBÂNEO, 2000, p.194).

A crítica mais ácida e contundente da influência do pensamento pós-moderno na educação é realizado por Newton Duarte, autor fortemente influenciado pelo materialismo histórico-dialético e um dos grandes divulgadores da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil. Em "Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana", Duarte (2001), analisa, a partir do relatório da Unesco de Jaques Delors e

da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) das séries iniciais do ensino fundamental, a captura pós-moderna e neoliberal da pedagogia do pensador russo, de um lado, por meio de uma simbiose com a matriz construtivista piagetiana, e de outro, pelo relativismo cultural pós-moderno. Para ele a pedagogia do "aprender a aprender", a qual a teoria vigotskiana é assimilada, sustenta-se em quatro posicionamentos valorativos: 1) a aprendizagem realizada por si seria mais desejável do que aquela decorrente da transmissão por outros indivíduos; 2) é mais importante para o sujeito desenvolver instrumentos e métodos de aquisição e construção de conhecimento do que aprender aqueles que foram descobertos e sistematizados por outros; 3) para ser educativa, a atividade do aluno deve ser motivada e orientada por seus próprios interesses e necessidades; 4) a educação deve preparar o sujeito para adaptar-se a um mundo instável e em constante e acelerado processo de mudança.

Em "Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões", o pedagogo marxista, aprofunda sua crítica, incluindo a "Pedagogia das Competências"<sup>6</sup> no rol das pedagogias do "aprender a aprender" e localizando a origem de tais pedagogias nas correntes do escolanovismo e do construtivismo. Para o autor, a apregoada e festejada "sociedade do conhecimento" não passaria de "uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea" (DUARTE, 2003, p. 14). Nesse sentido, Duarte elenca as cinco ilusões da sociedade do conhecimento que foram incorporadas ao senso comum: 1) a que o conhecimento é hoje mais acessível do que nunca, estando democratizado pela tecnologias da informação e comunicação; 2) a capacidade de mobilizar conhecimentos de forma criativa em situações desafiantes é mais importantes do que a apropriação de conhecimentos teóricos; 3) conhecer não é se apropriar da realidade no plano do pensamento, mas um construir subjetivamente significados por meio da negociação e de "processos semióticos intersubjetivos"; 4) todos os conhecimentos se equivalem do ponto de vista de sua qualidade ou poder explicativo; e 5) o problemas da humanidade são resultados de determinadas mentalidades, portanto, o caminho para a sua superação seria sensibilização e conscientização dos sujeitos alcançada por meio de "palavras" ou "bons exemplos" de "indivíduos" ou "comunidades".

Revisitadas as adesões e críticas ao ideário pós-moderno por intelectuais e educadores, concluímos que a propostas para a educação na virada do século, sugeridas pelos organismos

---

<sup>6</sup> A análise da "Pedagogia das Competências" e sua fundamentação no escolanovismo e no construtivismo foi realizada inicialmente por Ramos (1999) em sua tese de doutorado, mais tarde publicada em forma de livro que incorpora o termo Pedagogia das Competências em seu título (2002).

internacionais e seus intelectuais orgânicos parecem coincidir, no plano epistemológico, com a crítica do pensamento pós-moderno, indicando um tempo de aceleradas mudanças, invasão do espaço social por imagens, informações e novos sujeitos sociais, mas que não vislumbra transformações de fundo na ordem estrutural. Não cabendo a educação projetar a emancipação humana ou a superação da sociedade vigente, o que seria imediatamente identificado como um retorno às metanarrativas, restar-lhe-ia a tarefa de desenvolver as capacidades necessárias à adaptação dos indivíduos a um “novo mundo” mais fragmentado, diversificado, plural e aberto, o que em termos de formação para o trabalho foi traduzido pelas “novas mistificações do pseudo-conceito de capital humano” (FRIGOTTO, 2011) sustentadas em categorias como “sociedade pós-industrial”, “qualidade total”, “competências”, “empregabilidade” e “empreendedorismo”, ou ainda, fazendo referência mais direta ao campo educativo: “sociedade da aprendizagem”, “sociedade do conhecimento”, “educação ao longo da vida”, “aprender a aprender.”

Dessa forma, e concordando com Duarte (2003), entendemos que o relativismo pós-moderno, mesmo que inadvertidamente, acabou por endossar, seja pela sua indiferença em relação a projetos alternativos de sociedade, seja pela abstenção na disputa por perspectivas formativas na escola e fora dela, a aceitação resignada de propostas de formação humana subordinadas a ideais abstratos individualizantes e individualizadores incapazes de situar os sujeitos em relação às disputas sociais, políticas e mesmo culturais que se acirram na sociedade de classes e que, longe de configurarem um terreno fértil da construção de consensos, esgarçam ainda mais as contradições entre capital e trabalho na contemporaneidade.

Sob a égide do neoliberalismo, conforma-se então no plano ideológico, novos conceitos políticos e pedagógicos que buscam alinhar as “exigências do mundo do trabalho” à formação de um trabalhador de novo tipo ou cidadão produtivo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). O ajuste neoliberal recupera a teoria do capital humano processando sua adequação semântica e ajustando-a a uma perspectiva cujo horizonte é de uma sociedade econômica e socialmente excludente.

O que a ideologia do capital humano e seu rejuvenescimento pelas noções de inclusão, competência, empregabilidade, capital social, etc escondem é a desigualdade e pobreza que se ampliam pela concentração de capital e de monopólio da ciência e da tecnologia como forças para ampliar o capital contra os trabalhadores e que impedem, cada vez mais, que milhões de jovens filhos de trabalhadores possam programar seu futuro e milhões de adultos percam seus empregos ou sejam precarizados. (FRIGOTTO, 2011, p.117)

A ressignificação das concepções e políticas de educação, de formação e de qualificação profissional confere a escola uma função diferenciada daquela que marcou o período dos anos de ouro do capitalismo. De acordo com Gentili (2008), a “desintegração da promessa integradora” manifesta-se pelo deslocamento da ênfase na função escolar, antes ligada à formação para o emprego em um cenário de confiável expansão do mercado de trabalho e de garantia do emprego, para a formação para o desemprego, ou seja, para um mercado cada vez mais restritivo, instável e cuja única garantia possível é a da empregabilidade e/ou, diríamos hoje, do empreendedorismo. Nesse deslocamento não se nega a contribuição econômica da educação, mas se modifica substancialmente o seu sentido:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para a atingir melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2008, p.81)

Dentro dessa lógica que “privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social” (GENTILI, 1996, p.6) a educação e a escola também são culpabilizadas pela crise e, entrando na mira dos neoliberais, passam a ser alvos de reformas educacionais, cujos princípios e objetivos são assim resumidos por Gentili (1996): a) estabelecimento de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais; b) articulação e subordinação da produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho; c) lógicas articuladas de “descentralização centralizante” e de “centralização descentralizada”; d) implementação de sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais; e) reforma e estabelecimento de currículos nacionais padronizadas; e f) centralização das estratégias de formação docente em nível nacional, vinculando formação ao currículo estabelecido nacional. Consoante a essa crítica, Santomé (2003) chama a atenção para a mercantilização dos sistemas educacionais e aponta as escolhas políticas e princípios que tem agido a seu favor: a privatização e descentralização, o favorecimento do credenciamento e da excelência competitiva e a naturalização do individual por via do inatismo.

Refletindo o espírito de um tempo marcado pela ideologia do fim da história e acoçada, ao mesmo tempo, pela avidez neoliberal e pelo desmobilização pós-moderna, a “Educação para o Século XXI”, contraditoriamente, inverte o sinal da história, ao propor uma educação pós-moderna para uma sociedade que ainda não democratizou nem o conhecimento, nem o trabalho e nem a tecnologia. Tais lacunas são ainda mais evidentes em países como Brasil que, como bem lembrou Saviani (2001), sequer tinha conseguido naquele momento universalizar o ensino fundamental e superar o analfabetismo, levando o educador brasileiro a

concluir que “o grande desafio que ainda se põe para o Brasil em termos educacionais ao ingressar no século XXI, nos vem do século XIX” (SAVIANI, 2001, s/p).

Como veremos na seção seguinte, o slogan da “Educação para o Século XXI” continuará exercendo sua atração no início deste século, mas agora num contexto de exacerbação da crise estrutural do capital, na qual combinam-se os efeitos da ampliação do desemprego, do aumento da desigualdade econômica e dos eventos catastróficos que marcaram os primeiros vinte anos do século XXI. É nesse contexto que programas educacionais gestados por intelectuais vinculados aos organismos internacionais ou promovidos por organizações privadas ganham novos contornos, fazendo maior apelo à dimensão socioemocional. Tais programas e propostas vem inundando o mercado editorial e educacional na forma de pacotes prontamente disponíveis para o consumo dos sistemas educacionais de países do centro e da periferia do capitalismo e recebem, com a inclusão de objetivos socioemocionais nos currículos nacionais, grande impulso e visibilidade no cenário nacional.

### **1.3 Capitalismo e educação no início do século XXI: velhas tensões em novas materialidades**

Se o século XX terminou sob o signo do “fim da história” e com a promessa de contínua e irreversível expansão da democracia-liberal rumo a um mundo cada vez mais globalizado, interconectado e aberto, os atentados de onze de setembro, logo no início do século XXI, trataram de mostrar que o emblema da “aldeia global” não resistiria às tensões existentes entre o ocidente e o oriente. Os impactos políticos e econômicos do ataque às torres gêmeas, símbolo do capitalismo financeiro, incidiriam nas mudanças das relações globais que alteraram a conjuntura geopolítica mundial desde então. Com sua vulnerabilidade territorial posta à nu, a maior potência militar e econômica do mundo reagiu severamente, impingindo a chamada “guerra ao terror” - consubstanciada pela invasão do Afeganistão<sup>7</sup> e do Iraque – reacendendo no meio intelectual o debate sobre o imperialismo.

---

<sup>7</sup> Em 2021, após 20 anos de operações de guerra e ocupação do território afegão, os EUA encerraram suas atividades militares naquele país. Sem conseguir “consolidar a democracia”, após o início da retirada o movimento fundamentalista e nacionalista islâmico do Talibã rapidamente recuperou os territórios afegãos, avançando em poucos dias para a capital Cabul. Com a chegada do Talibã à Cabul, o presidente Ashraf Ghani, fugiu para o Emirados Árabes Unidos e o que se viu, na capital e no seu aeroporto, foi um cenário de fuga desesperada de estrangeiro e afegãos, que provocou cenas de grande caos, desordem e violência, que, mais uma vez, chocaram e comoveram o mundo. A forma como se deu a retirada das tropas americanas também foi alvo

Com a perspectiva de elevação da dívida pública – em decorrência dos custos da “guerra ao terror” – e a expectativa de retração dos investimentos, temia-se que, após os atentados, a economia americana entrasse em recessão. Precavendo-se desse risco, o governo americano, através do Federal Reserve (FED), injetou milhões de dólares no sistema financeiro, baixou os juros e multiplicou o acesso ao crédito imobiliário. O que se viu, poucos anos depois, com a “crise dos *subprimes*” foi a formação de uma bolha imobiliária, seu estouro e a subsequente falência em 2008 do banco de investimentos *Lehman Brothers* e, como efeito dominó, de outras importantes instituições financeiras dos Estados Unidos. O socorro do governo americano veio de pronto, na forma de pacotes de ajuda financeira e resgate dos bancos e agências de investimento, atingindo cifras da ordem de 700 bilhões de dólares. Os efeitos da crise não tardaram a chegar à zona do euro, obrigando os bancos centrais a adotarem medidas semelhantes, aumentando o endividamento público e, posteriormente, induzindo a adoção de drásticas medidas de austeridade, a exemplo do que se viu na Grécia em 2011. Com as consequências da crise sendo sentidas em nível global, insurgem-se novos e velhos críticos dos preceitos neoliberais. Os mais proeminentes economistas reavivam as teses keynesianas, mas mesmo entre liberais “progressistas” vê-se surgir, ainda que timidamente, um sentimento de *mea-culpa* que justificará a revisão de princípios político-econômicos e a sugestão de propostas para “salvar o capitalismo dele mesmo”, mantendo o “mundo civilizado” afastado dos riscos da barbárie.

### 1.3.1 O “novo” imperialismo e a crise econômica de 2008: a barbárie à espreita

Lançado no ano do atentado de 11 de setembro, “Império”, primeira obra da famosa trilogia de Negri e Hardt<sup>8</sup>, busca traçar a nova configuração de poder e soberania que na vigente ordem mundial dirigem as relações internacionais. Para esses autores, diversamente ao que se observava no imperialismo clássico, na lógica do Império, o poder não se encontraria mais localizado ou concentrado nos Estados-Nações, mas se expandiria de maneira difusa, capilar, desterritorializada e transcendente, abarcando em suas fronteiras a totalidade das instituições do Estado, mercado e sociedade civil. “O Império só pode ser

---

de crítica pela comunidade internacional que considerou a operação e atuação dos EUA no Afeganistão um fracasso.

<sup>8</sup> Além de Império, os autores lançaram ainda, na primeira década dos anos 2000, as obras Multidão (2004) e Comum (2009), livros cujas temáticas podem ser consideradas como desdobramentos do primeiro livro.

concebido como uma república universal, uma rede de poderes e contrapoderes estruturada numa arquitetura ilimitada e inclusiva.” (NEGRI E HARDT, 2001, p.185)

Na concepção de Negri e Hardt, ao declínio do poderio do Estados-Nações corresponderia uma nova estrutura de poder baseada em hierarquias híbridas funcionando em escala global. No topo dessa pirâmide estariam os Estados Unidos, ainda sustentados pela força de seu poderio militar, e o restrito grupo de países que controlam os mecanismos monetários globais e regulam as trocas internacionais via organismos supranacionais (Davos, G-7, FMI, Banco Mundial). Em seguida, localizar-se-iam as redes de empresas transnacionais e os Estados-Nações a elas vinculadas e, na base da pirâmide, as organizações não-governamentais, instituições da sociedade civil (mídia e instituições religiosas, por exemplo) e os países subordinados.

Essa arquitetura, deliberadamente traçada no pós-guerra, favoreceria a dominação de Estados-Nações sobre outros, não mais pela supressão de suas soberanias, mas pela mediação de dispositivos jurídicos internacionais reforçados pela ação, regulação e fiscalização dos organismos internacionais, empresas transnacionais e organizações não-governamentais.

Embora Harvey (2004) reconheça a importância do trabalho de Hardt e Negri para estabelecimento de um novo quadro de análise sobre a ordem mundial globalizada, discorda dos autores quanto às reais mudanças na natureza do imperialismo. Para ele, o novo imperialismo, ou o “imperialismo capitalista”, corporifica-se pela combinação contraditória entre a “política de Estado e do Império” e entre as lógicas territorial e capitalista, com predomínio desta última. Nesse sentido, o novo imperialismo incorporaria à presente acumulação econômica novas formas de acumulação por espoliação (privatização, expropriação, biopirataria, entre outras), processo que se assemelha à acumulação primitiva descrita por Marx em “O Capital”.

Valendo-se de categorias gramscianas, Harvey afirma ainda que, no imperialismo capitalista norte-americano a hegemonia política é buscada através da liderança consentida, da dominação coercitiva e da combinação de ambos, resultando numa “coerção consentida” exercida dentro e fora dos Estados Unidos, sendo a acumulação por espoliação o mecanismo de excelência para a remoção das barreiras econômicas e políticas que travam a expansão capitalista americana e sua hegemonia, em declínio desde a década de 1980. A acumulação por espoliação também cumpriria o papel de remediar as recorrentes crises de sobreacumulação, liberando ativos para a apropriação e autovalorização do capital, como ocorre de modo mais evidente nos processos de privatizações.

Por outro lado, e diferentemente de Harvey, para Wood (2014), os meios utilizados pelo capital para realizar a expropriação de riquezas, incluindo as guerras e golpes de estado, funcionam muito mais como mecanismos de manutenção das condições de sua reprodução e permanente movimento de extração de mais-valia do que propriamente para incorporação direta de recursos e capitais, via despossessão.

Para a pensadora norte-americana, o “império do capital” se sustenta na separação entre as esferas política e econômica, e na coerção explícita exercida por essa última, o que diferencia o capitalismo das formas pré-capitalistas e seus correspondentes modos de extração do excedente econômico. Tal entendimento não elimina a importância do poder político como força extraeconômica “essencial para a manutenção da coerção econômica em si” (WOOD, 2014, p.16). Contudo para Wood, “existe uma divisão mais ou menos clara de trabalho entre os poderes exploradores do capitalista e os poderes coercitivos do Estado” (WOOD, 2014, p. 22).

Destoando também das teses de Hardt e Negri, para Wood, o Estado continua exercendo uma função essencial na reprodução do capital, garantindo no âmbito da ordem institucional as condições de continuidade da lógica econômica. Porém, e nesse sentido ela acaba se aproximando desses autores, torna-se problemático situar e circunscrever onde estaria concentrado atualmente o núcleo do poder capitalista já que este “parece estar em toda parte e em lugar algum” (WOOD, 2014, p. 24). De todo modo, para a autora, o aparente definhamento do Estado poderia ser explicado pelo seu progressivo recuo na promoção e garantia de políticas de proteção social, educação, emprego, etc, embora mantenha-se fiel garantidor das condições necessárias à reprodução do capital.

Concordando com Wood, mas em diálogo mais explícito com Harvey, Fontes (2010) analisa o conceito de acumulação por espoliação concluindo não ser essa uma marca distintiva do capitalismo contemporâneo. Apoiando-se numa compreensão esmerada do conceito de acumulação primitiva em Marx, Fontes afirma que, findada a expropriação camponesa que marcou a fase da acumulação primitiva do capitalismo, ela continuaria sendo exercida, agora sobre os trabalhadores livres, como condição para a acumulação ampliada, não sendo portanto aquela “primeira” acumulação um evento episódico ou recorrente na história do capitalismo mas, “um processo permanente, condição da constituição e expansão da base social capitalista e que, longe de se estabilizar, aprofunda-se e generaliza-se com a expansão capitalista” (FONTES, 2010, p.45).

Fontes nomeia a fase do capitalismo que se inicia após a 2ª guerra mundial e se estende à contemporaneidade como capital-imperialismo. Sua opção teórica justifica-se,



segundo a própria autora, pela pertinente caracterização histórica do imperialismo feita por Lênin, mas que se aprofunda com a concentração do capital e a intensificação da expansão capitalista, invadindo todas as dimensões e esferas da vida social (ambiental, societária, subjetiva). O termo também é apresentado como alternativa conceitual ao neoliberalismo e a globalização, como explica a autora:

Capital-imperialismo nos permite recuar e avançar: enfatizar a contribuição marxiana sobre as tendências de expansão do capital, incorporar as modificações que o imperialismo introduziu, tal como Lenin o formulou, e tentar abarcar as características próprias, resultantes da expansão do imperialismo sob determinadas condições históricas. Recuo e avanço adequados ao fenômeno atual, que retoma as formas mais clássicas da concentração do capital, como demonstrou Marx, assim como retoma uma legitimação ultraliberal tardia, mas o faz a partir do patamar de concentração imperialista e, portanto, de um Estado fortemente armado para sua defesa. (FONTES, 2010, p. 149-150)

Enquanto filósofos, sociológicos e cientistas políticos tentavam interpretar esse “novo imperialismo” e o mundo ocidental ainda observava, atento e apreensivo, aos efeitos da “guerra ao terror”, gestava-se, nos subterrâneos do sistema de crédito imobiliário americano, uma crise econômica de enormes proporções e consequências para a economia mundial e que abalaria, pelo menos no plano do discurso, as bases do edifício da doutrina neoliberal.

Na origem da crise, a desregulamentação do sistema financeiro pôs em xeque a tese da autorregulação do mercado, base dessa doutrina. Do mesmo modo, o socorro aos bancos pelos governos e a implementação dos pacotes econômicos mundo afora revelou a hipocrisia e o engodo contidos no dogma de não-intervenção do Estado na economia. Para alguns, a crise de 2008 poderia ser lida como a demonstração empírica e irrefutável da invalidade e inviabilidade nas teses neoliberais, que estariam por fim aniquiladas. Para outros, a crise, longe de representar a derrocada do neoliberalismo, o alimenta e o renova fazendo pesar sobre as economias medidas de austeridade e contenção de investimentos públicos ainda mais drásticas. Em realidade, observa-se concretamente o acirramento do debate no âmbito da economia política com reavivamento do keynesianismo, o que pode ser atestado pela projeção internacional alcançada por teóricos como Paul Krugman, Joseph Stiglitz, e mais recentemente, Thomas Pikety, economistas classificados como neokenesianos e com os quais passamos a dialogar a seguir.

Atualizando um livro escrito em 1999 para explicar os desequilíbrios macroeconômicos provocados pela crise asiática em países emergentes como a Coreia do Sul e a Tailândia, Krugman (2009), ganhador do prêmio Nobel de economia em 2008, lança-se à análise e crítica dos determinantes da crise econômica que eclodiu naquele ano. Para Krugman, tal crise não pode ser enquadrada apenas como uma crise bancária, cambial ou de

inadimplência, mas como um conjunto de equívocos da política econômica de países que rezam na cartilha da política monetária responsável, prezam pela austeridade fiscal e pautam-se por métodos complexos e supostamente confiáveis de avaliação de riscos, o que lançaria sérias dúvidas sobre a eficácia do “livre-mercado”. O autor critica o socorro dado aos bancos pelo governo americano, a falta de regramento do mercado financeiro e a submissão das políticas econômicas aos desígnios e expectativas dos especuladores e financistas. Por fim, defende o aumento do gasto público como alternativa de recuperação dos níveis de emprego e um maior controle sobre as operações financeiras.

Seguindo a crítica neokeynesiana, Akerlof e Shiller (2016), valem-se da Economia Comportamental<sup>9</sup> para descreverem e explicarem como os mercados agem induzindo e fomentando as empresas a explorarem o comportamento irrefletido, compulsivo, caprichoso e por vezes irracional dos consumidores, através de técnicas de “engano e trapaça”. Para os autores, sendo essa a lógica intrínseca dos mercados competitivos, a resistência localizada e ocasional de empresas que se negam a adotar esse padrão levam-nas necessariamente à bancarrota, tendo em vista que o mercado é indiferente às consequências das escolhas dos consumidores, sendo iguais os incentivos que concorrem para o consumo do que queremos e do que não queremos. Isso por si só favoreceria a “economia da manipulação e da fraude”, tendência fortemente determinante na crise de 2008. Os autores demonstram como a informação imperfeita, a ausência de regulamentação financeira e principalmente a ação, muitas vezes sinérgica, dos bancos e agências de risco, deixaram o terreno aberto para o conluio e a manipulação, lesando não só clientes, mas trabalhadores que perderam seus empregos e os contribuintes que arcaram, com os seus impostos, os custos da crise. Para Akerlof e Shiller (2009), o controle do ímpeto dos agentes econômicos deve ser exercido através da intervenção da política econômica no mercado, pois o equilíbrio do sistema capitalista não pode ser deixado a cargo de uma suposta racionalidade desses agentes, uma vez que decisões importantes e que afetam um grande número de cidadãos parecem estar mais sujeitas ao fluxo e ao peso de suas emoções do que da razão.

---

<sup>9</sup> A Economia Comportamental surge com o objetivo de pensar a macro e a microeconomia a partir de fatores psicológicos, cognitivos e comportamentais. Seu marco teórico é a obra *Prospect Theory: Uma Análise de Decisão Sob Risco*, dos psicólogos Daniel Kahneman e Amos Tversky, publicada em 1979. Neste livro, os autores se valem da psicologia cognitiva para explicar várias divergências em relação aos pressupostos sobre tomada de decisão econômica conforme estabelecidos pela teoria neoclássica. (WIKIPÉDIA, 2021). A abordagem de Akerlof e Shiller, também chamada "Nova Economia Comportamental" se filia a essa tradição, trazendo de forma mais específica e abrangente as contribuições da psicologia cognitiva para o campo da economia. Neste caso, põe-se em questão a premissa básica que orienta a concepção de *homo economicus*, ou seja, parte-se do princípio de que as decisões dos agentes econômicos não são plenamente racionais, como sugere a economia clássica.

Dos novos keynesianos norte-americanos, Joseph Stiglitz é, de longe, o de maior proeminência e influência no meio intelectual e midiático. O economista presidiu o Conselho de Assessoria Econômica do governo Bill Clinton; foi economista chefe de Políticas de Desenvolvimento do Banco Mundial e dividiu com Michael Spence e George A. Akerlof, o prêmio Nobel de economia no ano de 2001. Atualmente, preside a *Think Tank Initiative for Policy Dialogue*, na Universidade de Columbia, onde também atua como professor de economia, administração de empresas e negócios internacionais. Como economista, desenvolveu estudos na linha da “Economia da Informação” e vem se dedicando a pesquisas que analisam o impacto da desigualdade econômica, especialmente nos Estados Unidos.

Em suas pesquisas, Stiglitz (2014) constata que, nos EUA, o aumento da renda tem se concentrado no percentil do 1% mais ricos, sendo observada desigualdades ainda maiores nos seus níveis de riqueza e de acesso à educação, saúde e serviços, o que se reflete na redução da mobilidade social e no achatamento da classe média. Para o economista, a desigualdade reflete assimetrias no poder político, afeta a competitividade e põe em risco a própria democracia. Stiglitz propõe mudanças na política fiscal, com maior taxação dos mais ricos e das empresas, principalmente aquelas que não mantêm políticas responsáveis para o desenvolvimento sustentável e o meio ambiente. A exemplo de seus colegas nekeynesianos, defende o investimento público para promover e alavancar o desenvolvimento econômico e elevar o nível de emprego.

Em seu mais recente livro “Pessoas Poder e Lucro: Capitalismo Progressista para uma Era de Descontentamento”, Stiglitz (2020) retoma o tema da desigualdade e suas relações com a política estadunidense. O autor apresenta dados demonstrando que a renda média dos 1% mais ricos da população avançou de cerca de 400 mil dólares, em 1970, atingindo aproximadamente a média de 1.200 mil dólares, em 2017. Do outro lado, a renda média de 90% da população americana permaneceu nos mesmos patamares durante o mesmo período. O seu diagnóstico aponta como causa a substituição do paradigma keynesiano pela doutrina neoliberal que, além da crescente desigualdade, levou à redução do crescimento econômico, concentrou renda e desencadeou a crise de 2008. Nas palavras do autor:

Nós fizemos nos últimos quarenta anos um experimento com o neoliberalismo. A evidência mostra, sob qualquer medida, que ele falhou. E na medida mais importante – o bem-estar do cidadão comum – ele falhou miseravelmente. Precisamos salvar o capitalismo de si mesmo. Uma agenda de reformas capitalista progressista é a nossa melhor chance. (STIGLITZ, 2020, s/p)

A proposta de um “capitalismo progressista” de Stiglitz, fundado num “novo contrato social para o século XXI”, passa pela redução da assimetria de poder político e pela

implementação de reformas que ampliem o acesso à saúde e à educação pelos mais pobres, contenham a formação de oligopólios e promovam um sistema tributário menos regressivo.

Stiglitz também não resiste a oferecer seus conselhos ao campo da educação. Em 2017 escreve em parceria com outro economista, Bruce Greenwald, o livro "Por uma sociedade de aprendizagem: repensar o crescimento e o comércio livre", no qual propõe a modernização dos sistemas de formação da educação básica e profissional. Repetindo batidos *slogans* da "Educação para o Século XXI", os autores professam a defesa da "educação ao longo da vida", do "aprender a aprender" e do "desenvolvimento da criatividade". Também defendem a articulação e complementaridade entre os sistemas de educação formais e a formação no trabalho. Segundo os economistas, a rotatividade dos trabalhadores tornou pouco lucrativa o investimento das empresas nesse tipo de formação, devendo sua responsabilidade ser transferida ao Estado ou ao próprio indivíduo. Numa evidente aproximação com a teoria do capital humano, os autores associam desenvolvimento econômico com altos níveis de inovação e aprendizagem e afirmam que nas economias de "sucesso", a maior difusão do conhecimento e da aprendizagem respondem em grande medida pela elevação do padrão de vida. Sendo os mercados falhos e ineficientes na produção e difusão do conhecimento e da aprendizagem, caberia a intervenção do Estado para corrigi-las, tornando-se ele o agente criador da "sociedade de aprendizagem".

Mais recentemente, o francês Thomas Piketty, outro dos economistas alinhados ao neokeynesianismo, vem se destacando no cenário internacional através de seus estudos sobre a desigualdade econômica e suas críticas contundentes às teses do livre-mercado. Sua obra, "O capital no século XXI", alcançou grande sucesso editorial e midiático – em parte explicado pela referência explícita do título à obra magna de Karl Marxl – e movimentou o debate no mundo acadêmico e político acerca dos possíveis efeitos da desigualdade e das polêmicas medidas propostas pelo autor para minorá-las.

No livro, fruto do acúmulo de quinze anos de pesquisas, Piketty analisa as mudanças ocorridas no regime capitalista nos países desenvolvidos desde o século XVIII e o impacto do crescimento econômico e demográfico na distribuição de riqueza e renda. Para Piketty, essa temática tem sido negligenciada pela ciência econômica ou abordada sem maior rigor estatístico e histórico. Contudo, para ele, esse seria um problema de enorme relevância política para os sistemas democráticos. Na ótica do autor, a democracia vigente tem como um de seus pilares a crença na meritocracia, que vê a desigualdade como variável relacionada ao esforço, talento e educação, sendo resultado de uma lógica não arbitrária e racional, o que se revela falacioso quando se investiga em retrospecto os processos de produção da riqueza.

[...] o capitalismo produz automaticamente desigualdades insustentáveis, arbitrárias, que ameaçam de maneira radical os valores de meritocracia sobre os quais se fundam nossas sociedades democráticas. (PIKETTY, 2014, p.11)

O autor assume a concepção de renda nacional como "conjunto das rendas de que dispõem os residentes de um país ao longo de um ano, qualquer que seja a classificação jurídica dessa renda" (PIKETTY, 2014, p.52), ou seja, não importando se ela advém do capital ou do trabalho. Por sua vez, adverte que adota o uso intercambiável das palavras riqueza, capital e patrimônio como se fossem "sinônimos perfeitos", considerando como riqueza nacional a soma da riqueza privada e pública. Enquanto a riqueza expressaria o nível de concentração da propriedade, a renda elucidaria a remuneração e a participação que cabem ao capital e ao trabalho, enquanto fatores de produção.

Piketty busca retroceder ao máximo sua série de dados, alcançando um marco temporal que se inicia em 1700 e vai até 2012. Geograficamente, abrange quatro continentes (Europa, Ásia, África e América), mas concentra-se nos oito países mais desenvolvidos, dando especial destaque para a França e os Estados Unidos. Suas fontes de dados incluem, além de informações de departamentos de receitas federais, levantamentos estatísticos sobre contas públicas, patrimônio e renda de diversos países, dados levantados por historiadores econômicos e pesquisas sobre desigualdade e uma ampla base de dados mundial sobre desigualdade de renda: a *World Top Incomes Database* (WTID), produzida por mais de 80 pesquisadores e que está em constante atualização.

Os dados reunidos, trabalhados e analisados por Piketty demonstram uma relação inversa entre crescimento econômico e igualdade e uma tendência à concentração de riqueza no capitalismo que contraria a clássica "curva de Kuznets" e a teoria da convergência que, desde a década de 50, servem de referência para a economia ortodoxa, inspirando teses que advogam em favor do capitalismo liberal como promotor do equilíbrio na distribuição de riqueza, a médio e longo prazo. Em linhas gerais, o estudo de Simon Kuznets, valendo-se de dados fiscais dos Estados Unidos e do Reino Unido, apontava uma tendência de maior equidade na distribuição da riqueza, observada após um período inicial de desigualdade, que vai declinando à medida que a economia cresce, o que gráfica e estatisticamente foi descrito na forma de uma curva em sino (U invertido). Piketty demonstra que no século XX ocorre justamente o contrário, ou seja, a desigualdade apresenta-se na forma de "U", invertendo o sino, e mantendo tendência de agudização. O autor chega a essa conclusão ampliando largamente o estudo de Kuznets no tempo e no espaço e acrescentando às informações sobre renda, dados sobre riqueza, excluídos nas análises de Kuznets.

Piketty utiliza uma fórmula simples para explicar a tendência de produção da desigualdade na distribuição da riqueza. Trata-se da relação entre a remuneração do capital ( $r$ ) e o crescimento econômico ( $g$ ), na qual  $r > g$ . Assim, quanto maior a diferença do primeiro em relação ao segundo, mais eleva-se a desigualdade e a concentração de renda.

Ademais, em cenário de baixo crescimento econômico, o patrimônio herdado ofereceria retornos que superam em níveis altamente desproporcionais a riqueza e renda produzidas pelo trabalho. De acordo com Piketty, à exceção dos "trinta anos gloriosos (1945-1975)" do capitalismo, a desigualdade  $r > g$  vem se mantendo como uma constante desde 1700, mas a concentração de renda e riqueza vem disparando nas últimas décadas, o que indica a tendência de elevação da desigualdade. Para o autor, ainda que essa desigualdade dificilmente alcance os níveis do século XIX - quando a herança tinha maior relevância do que renda na distribuição da riqueza – essa possibilidade não poderia ser descartada.

Segundo Piketty, a taxa da rentabilidade do capital de qualquer natureza (agrário, industrial ou financeiro) mantém-se historicamente na casa dos 4,5%-5% ao ano, superando a média de crescimento econômico (1%-2%), o que poderá devolver peso ao fator patrimonial herdado na dinâmica da produção de desigualdades. O autor observa que, mesmo no cenário de baixo crescimento econômico, as disparidades no topo da pirâmide social também são resultado das desigualdades de renda, efeito gerado pelos supersalários e pela distribuição de dividendos a uma parcela significativa de gestores empresariais. Assim, observa-se uma mudança de perfil entre os 10% mais ricos, antes predominantemente rentistas, mas que agora passa a ser composta também por grandes executivos de empresas multi ou transnacionais.

Os dados trazidos à tona pelo economista francês permitem conhecer e comparar o nível de desigualdade de alguns países importantes. Particularmente impressionantes são as estatísticas de distribuição de renda dos Estados Unidos, tidos como exemplo em matéria de mobilidade social e meritocracia. Piketty mostra que apenas 1% da população detém 20% da renda anual daquele país, enquanto 90% dos mais pobres ficam com 50% dos rendimentos anuais. A concentração é ainda maior quando se trata da riqueza, com 1% concentrando 35% do patrimônio nacional e 90% detendo apenas 30% da riqueza patrimonial. A desigualdade total seria resultado da combinação desses dois elementos, que podem estar relacionados de forma diferente, ora havendo maior concentração de renda, ora de riqueza. No entanto, segundo Piketty, sua prevalência tem sido observada com maior frequência e força na forma de capital (riqueza), sendo mais significativa por ter efeitos cumulativos.

Piketty acredita que os potenciais efeitos das forças convergentes (difusão do conhecimento, investimento em qualificação e educação, avanço tecnológico) para a redução

das desigualdades têm sido enfraquecidos ou neutralizados pela poderosa força divergente  $r > g$ , que concorre para o aumento da concentração e acumulação, desestabilizando o equilíbrio entre crescimento e geração de riqueza e ampliando as desigualdades.

O autor propõe então a reativação do papel do Estado como promotor do equilíbrio e sugere como medidas: a implementação de imposto progressivo sobre a renda; a taxação das heranças e grandes fortunas, a diminuição do déficit público e a criação de uma espécie de imposto sobre o capital mundial (sua "utopia útil", nas palavras do autor). “[...] a democracia pode retomar o controle do capitalismo e assegurar que o interesse geral da população tenha precedência sobre os interesses privados” (PIKETTY, 2014, p.9).

De uma perspectiva keynesiana, Piketty traz contribuições importantes para o debate sobre as implicações do capitalismo liberal no aprofundamento das desigualdades de riqueza e de renda e o papel do Estado como agente econômico ativo na correção e contenção das disfunções inerentes à reprodução ampliada e concentrada do capital. A exemplo do que já vinha fazendo Stiglitz, Piketty resgata e coloca em primeiro plano o tema da desigualdade - o que, na visão do neokeynesianos, talvez seja o problema mais substancial do capitalismo -, mas escrutina seus efeitos em territórios e tempos estendidos e pouco explorados pelos economistas, combinando um método que se vale de uma ampla e apurada base de dados, mas que não prescinde de uma rigorosa análise histórica, o que, sem modéstia, Piketty assume ser o mérito e o ineditismo de sua abordagem situada, segundo ele, “numa espécie de ‘terra de ninguém’ acadêmica, demasiado histórica para os economistas e demasiado econômica para os historiadores” (PIKETTY, 2014, p.26). Nem por isso o autor esteve isento de críticas, mais ainda pela repercussão alcançada por sua obra, que rendeu inclusive um documentário de título homônimo.

De artigos publicados em jornais, como o de Chirs Gilles (2014), colunista do jornal Financial Times, que aponta erros no uso dos dados utilizados por Piketty (o que, segundo, o próprio autor, não comprometem os resultados, embora justifiquem uma revisão), passando pela crítica de intelectuais de peso como Harvey (2014, 2015), Duménil e Lévy (2016) e Zizek (2014), até a recente publicação do livro de Alain Bihr e Husson (2020): *Thomas Piketty: une critique illusoire du capital*, as críticas à obra de Piketty em geral referem-se a problemas conceituais, teóricos e estatísticos e ao caráter exageradamente utópico das propostas apresentadas pelo economista.

Nesse terreno, Zizek (2014), em artigo traduzido e publicado no blog da editora Boitempo, mostra-se cético em relação à solução apresentada por Piketty para reduzir a concentração e a desigualdade global: a criação de imposto mundial sobre a riqueza, o que,

nos termos do próprio Piketty, seria uma "utopia útil". Embora concorde com a tese central de Piketty – a tendência do capitalismo em gerar desigualdades que comprometem a democracia – Zizek entende que essa medida, que para ele não tem nada de original, embora seja desejável, é insuficiente posto que não altera a dinâmica e a estrutura de funcionamento do capital e sua capacidade de adaptação a restrições não substanciais de sua reprodução. Em vista disso, evidencia o caráter reformista e não pragmático da proposta de Piketty, que “aceita, como um bom keynesiano, que o capitalismo é, ao fim e ao cabo, o único jogo na praça; que todas as alternativas a ele acabaram em fiasco, e que, portanto, temos de preservá-lo” (ZIZEK, 2014, s/p).

Por sua vez, Harvey (2014) alega que a lei criada por Piketty para explicar a desigualdade omite o envolvimento direto da classe política, especialmente sob a hegemonia do neoliberalismo. De resto, aponta para a compreensão equivocada de Piketty sobre o capital, tratado como coisa e não como processo de circulação, sempre em busca de valorização, o que, quando ignorado, comprometeria uma melhor compreensão qualitativa e quantitativa sobre como e o que o capital produz de fato.

Em “Capital e Ideologia”, obra que sucede “O capital no século XXI”, Piketty (2019) irá estender a análise da desigualdade, incorporando e analisando dados de países como China, Brasil, Rússia e Índia, mas dirigindo agora seu foco para a lógica de justificação e legitimação histórica das desigualdades, mais uma vez uma perspectiva temporal de longa duração.

Na visão do autor “toda sociedade humana precisa justificar suas desigualdades: tem de encontrar motivos para a sua existência ou o edifício político e social como um todo corre o risco de desabar” (PIKETTY, 2019, p.21). Segundo Piketty, o sustentáculo dos regimes de desigualdades é a ideologia, conceito pouco aprofundado pelo autor, mas utilizado, segundo ele, com sentido “positivo e construtivo”, abarcando dimensões sociais, econômicas e políticas que se manifestam por meio de representações, discursos e símbolos construídos socialmente para fornecer uma visão sobre justiça, economia e disparidades de poder e disseminados através dos regimes político, de propriedade e educacional. Piketty é taxativo: “A desigualdade não é econômica ou tecnológica: ela é ideológica e política” (PIKETTY, 2019, p.26) e seria permanentemente atualizada pelo reforço dos discursos que visam justificá-la - via de regra com base no mérito e esforço -, garantir um necessário equilíbrio social e legitimar a dominação das nações mais ricas sobre as mais pobres. Para Piketty, a esfera da ideologia seria autônoma em relação à estrutura político-econômica, o que nos



possibilitaria “permanentemente imaginar e estruturar mundos novos e sociedades diferentes” (PIKETTY, 2019, p.26).

Para reconstruir a história e os nexos dos "regimes desigualitários", Piketty retrocede ao Antigo Regime, no qual a desigualdade "trifuncional", assentada na divisão estamental entre clero, nobreza e o terceiro Estado, era sustentada por meio de uma ideologia da justiça divina e da garantia da segurança, legitimando elites clericais, intelectuais e guerreiras. Ainda de acordo com o autor, a Revolução Francesa que se seguiu pôs abaixo o Antigo Regime mas, pautada pelo liberalismo e orientada pela noção de contrato social, sacralizou a propriedade privada, inaugurando a "sociedade de proprietários", que adentra com força o século XX, mas sofre sérios abalos com a crise de 1929 e as duas guerras mundiais. O pós-guerra marcaria um período de contenção e regulação desse regime, alcançado pelo fortalecimento da social-democracia, que viabilizou uma política fiscal mais justa, maior acesso à educação e a construção de um robusto sistema de proteção social. A ascensão, no plano das ideias e da política, da ideologia neoliberal e o declínio do socialismo real, teria reavivado o capitalismo sem peias - hipercapitalismo - e inaugurado o regime do "neoproprietarismo", no qual prevalece a narrativa proprietarista, empreendedorista e meritocrática” (PIKETTY, 2019, p.21) e a legitimação das desigualdades sociais por meio do discurso do mérito e das diferenças das capacidades individuais.

Acompanha esse processo uma mudança significativa na configuração dos partidos de sustentação da social-democracia na Europa e nos Estados Unidos. Piketty lança uma tese polêmica que aproxima os partidos de esquerda e de direita da ideologia neoproprietarista. De acordo com o autor, historicamente os partidos Democrata, nos Estados Unidos; Socialdemocrata, na Alemanha; Trabalhista, no Reino Unido e Socialista, na França, tinham suas bases eleitorais constituídas pelo operariado e pelos setores menos escolarizados da população. Desde o final da década de 1980, esse perfil estaria sendo alterado pela incorporação e maior predominância nessa base de uma elite intelectual dotada de títulos universitários, que Piketty vai chamar de "esquerda brâmane", em referência ao sistema de castas hindu. Embora isso tenha representado algumas perdas na base da direita, também formada por setores mais escolarizados, teria se mantido, de maneira consistente, uma certa "direita comerciante", constituída pela elite econômica-empresarial desses países.

Para Piketty é essa dupla conformação que dominaria a política político-eleitoral na atualidade, substituindo a polarização classista característica do período do pós-guerra. Isso se deve, segundo o autor, à adesão da “esquerda brâmane” à ideologia neoproprietarista, não pela via da distinção patrimonial, como a “direita comerciante”, mas pela aceitação da

desigualdade de mérito e de *status quo*, produzida pela formação educacional. Desse modo, embora valorizem aspectos diferentes, o êxito escolar e o trabalho intelectual, no caso da “esquerda brâmane”; e o mundo dos negócios e o sucesso profissional, no caso da “direita comerciante”, ambos os grupos, constituídos em geral por indivíduos de renda e nível educacional elevados, compartilhariam da "ideologia do mérito e da desigualdade justa" (PIKETTY, 2019, p.846), mesmo que continuem situando-se em polos eleitorais distintos.

A exemplo do que havia feito em sua obra antecedente, Piketty propõe um conjunto de medidas para redução das desigualdades que conformam um verdadeiro programa para o "socialismo participativo" do século XXI e cujo objetivo seria “ultrapassar o capitalismo e a propriedade privada e construir uma sociedade justa” (PIKETTY, 2019, p. 1162). Na perspectiva do autor:

[...] é possível construir um relato mais equilibrado e esboçar o contorno de um novo socialismo participativo para o século XXI. É possível conceber um novo horizonte igualitário de alcance universal, uma nova ideologia da igualdade, da propriedade social, da educação, do conhecimento e da repartição do poder que seja mais otimista com a natureza humana. Essa nova ideologia pode ser mais precisa e convincente que os relatos precedentes, ao estar melhor ancorada nas lições da história global. (PIKETTY, 2019, p.14)

Dentre as propostas elencadas por Piketty destacam-se: o estabelecimento de mecanismos de participação, divisão de poder e gestão compartilhada em fábricas e empresas e a instituição de um imposto progressivo sobre herança, propriedade e renda que poderia alcançar até 90% do valor patrimonial dos super ricos e serviria para financiar, à maneira de uma "herança", a doação de 120 mil euros a todo jovem de 25 anos. Importante sublinhar que o "socialismo participativo" de Piketty não implica a abolição da propriedade privada, mas visa impedir a sua desmedida concentração, contrária ao interesse social e ao desenvolvimento econômico sustentável. Para isso, para ele, importa destituí-la do seu caráter inalienável e individual, próprios à ideologia liberal, e tratá-la como uma relação social, sujeitando-a à regulação em benefício da justiça social.

O horizonte do "socialismo participativo" preconizado por Piketty está condicionado não apenas à melhor distribuição de riqueza, renda e poder, mas à ampliação do acesso igualitário à educação formal de alto nível. Do ponto de vista do teórico francês, “foi a luta pela igualdade e pela educação, e não a sacralização da propriedade, da estabilidade e da desigualdade, que permitiu o desenvolvimento econômico e o progresso humano” (PIKETTY, 2019, p.24). Por outro lado, o autor compreende que a ideologia da meritocracia e a produção da desigualdade são dinamizadas e reatualizadas pelo domínio e posse de estoques de propriedade e diplomas. O autor apresenta dados demonstrando que, nos Estados Unidos,

90% dos 10% mais ricos possuem diploma universitário, enquanto no correspondente 10% dos mais pobres esse percentual não ultrapassaria os 20%. Evidenciando mais uma vez seu alinhamento político e teórico, Piketty parece querer resgatar as conquistas da social-democracia no século XX, estendendo-as em nível global e acrescentando dispositivos participativos na esfera do trabalho e uma sólida e rígida política fiscal de controle da concentração de riqueza e renda como "elemento constitutivo de uma estratégia de desenvolvimento fundada em uma relativa igualdade socioeducativa" (PIKETTY, 2019, p. 1096).

Enquanto Piketty enfatiza a disfuncionalidade da concentração de riqueza e renda na promoção da desigualdade, Dowbor (2018), analisando o quadro da crise civilizatória que caracteriza a "era do capital improdutivo", esmiuça os efeitos da financeirização no desarranjo do ciclo econômico, a drenagem dos recursos da esfera produtiva pelo capital especulativo e a influência perniciosa de sua governança corporativa na estabilidade do sistema político, conformando uma "nova arquitetura do poder".

Dowbor chama a atenção para constituição de uma rede corporativa global coordenada, e de difícil regulação, cooperando para estabelecimento de oligopólios que ampliam e concentram poder econômico e político, com especial destaque para as instituições financeiras, com maior potencial de influência sobre os Estados e sobre as outras áreas corporativas.

O autor apresenta dados que mostram que 40% do sistema corporativo mundial é hoje controlado por apenas 147 grupos, sendo 75% deles bancos, muitos deles mantendo sedes e sucursais em paraísos fiscais para beneficiarem-se ainda mais da ausência de controle e regulação e evadirem-se de suas responsabilidades econômicas e fiscais no âmbito dos Estados. Diferentemente do que fora alardeado pelos liberais, para Dowbor, a desregulamentação dos mercados instituída pelo neoliberalismo, criou um ambiente propício para oligopolização, para a concentração de renda e para a captura do poder político pela esfera financeira. A prática consentida e normalizada do *lobby*, o financiamento de campanhas políticas, os acordos jurídicos que isentam as empresas de punições mais duras, o patrocínio interessado e direcionado de pesquisas científicas e a penetração influente nos meios de comunicação teriam sido os instrumentos utilizados pelo capital improdutivo para subjugar a política aos seus desígnios e interesses.

A captura do poder político pelos gigantes financeiros, que se evidenciou em particular com a crise de 2008, e com as impressionantes transferências de recursos públicos para grupos privados, torna hoje a capacidade de regulação do estado particularmente precária. É a dimensão política da deformação econômica. (DOWBOR, 2018, p.269)

Ainda segundo o autor, à captura do poder político soma-se a da riqueza social que, sob a hegemonia do sistema financeiro processa-se sem contrapartida alguma à sociedade, obstruindo a produção e em prejuízo do desenvolvimento econômico e da distribuição socialmente justa da riqueza e renda. O rentismo, assentado na falta de transparência, concentração e desregulamentação "é hoje, sistematicamente mais explorador, e pior, um entrave aos processos produtivos e às políticas públicas." (DOWBOR, 2018, p.246). O resultado mais evidente e dramático dessa dinâmica improdutiva e especulativa seria o aumento da desigualdade. Para o autor, a concentração de renda e riqueza alcançou níveis "obscenos" e, embora não se possa atribuir responsabilidade exclusiva à especulação financeira "sua contribuição é dominante". Mais uma vez os números vêm em apoio do autor. Dowbor apresenta dados da Oxfam<sup>10</sup> que atestam que a concentração de riqueza de oito famílias é maior do que metade da população do mundo e que apenas 1% dos mais ricos detém mais do que os outros 99%. A tendência do aumento da desigualdade fica patente quando se constata, ainda com base nos dados trazidos pelo autor, que num mesmo período (1988 a 2011) a renda desses 1% aumentou 182 vezes mais do que dos 10% mais pauperizados.

Alinhando-se à perspectiva de Piketty, Dowbor dedica um capítulo inteiro à discussão de suas teses e propostas. Concordando com o diagnóstico do teórico francês sobre a tendência e determinantes do aumento das desigualdades, Dowbor ressalta sua contribuição para maior visibilidade do problema, sua fundamentação empírica e teórica e os instrumentos oferecidos para se pensar em alternativas ao modelo econômico vigente. Embora apoie a ideia de imposto mundial sobre a riqueza, considera a proposta de Piketty de difícil incorporação no contexto atual, o que, independentemente do seu caráter utópico, não remove sua pertinência na agenda política, ainda que seu horizonte seja mais reformista do que revolucionário. Dowbor também elabora sua própria agenda, com a contribuição de Ignacy Sachs e Carlos Lopes, o que inclui, dentre outras medidas: o resgate da capacidade de investimento público e do planejamento econômico do Estado, a garantia de uma renda básica universal, a redução da jornada de trabalho, a taxação das transações especulativas e mudanças nos sistemas tributários, com maior incidência sobre as grandes fortunas e patrimônios.

---

<sup>10</sup> Segundo o site da Oxfam Brasil, a Oxfam Internacional é uma confederação de 19 organizações e mais de 3000 parceiros, que atua em mais de 90 países na busca de soluções para o problema da pobreza, desigualdade e da injustiça, por meio de campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais

Em artigo publicado em 2020, Dowbor atualiza e incrementa seu programa no contexto do debate da "Economia de Fransceco", iniciativa convocada pelo Papa para repensar os rumos da economia atual e propor medidas para torná-la mais humanizada, justa e sustentável e que contou com a participação de renomados e respeitados cientistas sociais e economistas, dentre eles alguns ganhadores do prêmio Nobel como Jeffrey Sachs, Amartya Sen e o já citado, Joseph Stiglitz. Dowbor (2020a), ratifica as propostas de taxaçoão dos fluxos financeiros, instituição da renda básica universal e fortalecimento das políticas públicas que garantam direitos sociais básicos, e acrescenta a necessidade de democratização da economia e do sistema financeiro associada à democracia participativa, requisitos para real efetivação da democracia política; democratização dos meios de comunicação e revisão das políticas de patentes e *royalties*, liberando o acesso aos estoques para dinamização da "economia do conhecimento", desenvolvimento local integrado e uma pedagogia da economia, que viabilize a compreensão dos "mecanismos e regras" do jogo econômico, pactuadas ou impostos, para um conjunto maior da população.

Dowbor relata o encontro do "*Business Round Table*"<sup>11</sup>, que reuniu 181 das maiores corporações americana e culminou com a assinatura de uma carta compromisso, redefinindo os seus objetivos e deixando formalmente de lado o que foi o seu credo durante décadas: de que devem enriquecer os seus acionistas e se despreocupar das consequências sistêmicas, qualificadas comodamente de "externalidades". Para Dowbor, esse "*mea culpa*", nada tem de revolucionário, mas reflete o bom senso, após 40 anos de convivência conivente do capitalismo americano com o neoliberalismo. O autor também cita o estudo do *Roosevelt Institute, New Rules for the 21st Century*, cujas propostas, fugindo de "polarizações" e de "simplificações ideológicas" como o discurso da ineficiência do Estado, apontam para medidas comprovadamente eficazes e sinalizam que "finalmente a onda neoliberal está refluindo já não em rincões da esquerda, mas em instituições de grande peso" (DOWBOR, 2020, p.20). Longe de representar qualquer "flerte com o socialismo", trata-se, segundo ele, de um "choque de realismo para o próprio capitalismo volte a funcionar" (DOWBOR, 2020, p.21), o que o próprio autor vem defendendo e qualificando como "capitalismo civilizado", em linha e convergência com as propostas de "socialismo participativo" de Piketty e do "capitalismo progressista" de Stiglitz.

---

<sup>11</sup> Segundo o Wikipédia a Business Roundtable é uma associação de lobistas sem fins lucrativos com sede em Washington, cujos membros são diretores executivos das principais empresas dos Estados Unidos.

Assim, Dowbor se enfileira junto a outros teóricos neokeneynsianos que denunciam as mazelas do neoliberalismo, apostando em reformas que, conquanto não alterem as bases estruturais em que se dá a reprodução do capital, confeririam um aspecto mais humanizado e menos parasitário ao sistema capitalista que, com a “destruição ambiental, o aprofundamento da desigualdade, o caos financeiro e a atual pandemia caminha para verdadeira uma “crise sistêmica planetária” (DOWBOR, 2020a, p.17).

Atento às mudanças pelas quais vem passando o capitalismo nos últimos anos, Dowbor (2020b) apresenta alguns de seus deslocamentos mais importantes, dentre os quais se destacam a globalização econômica, a retração do emprego, a financeirização, as novas formas de protecionismo e principalmente, o forte apelo ao conhecimento e à informação para a produção de bens imateriais através de processos e serviços intangíveis. Em síntese, para o autor:

A unidade econômica básica já não é a fábrica, é a plataforma; o produto é cada vez mais imaterial; as relações de trabalho são cada vez mais diversificadas e fragmentadas, com forte redução do trabalho assalariado; a forma de extração de mais-valia cada vez mais se centra em mecanismos financeiros de exploração; o livre-mercado como mecanismo regulador central do capitalismo está limitado a segmentos marginais; a propriedade dos meios de produção perdeu radicalmente a sua importância, são outras as formas de controle, em particular pelo sistema financeiro; o poder sobre as populações se exerce cada vez mais por meios de controle midiático, algoritmos e invasão da privacidade; o espaço dos governos, nas suas fronteiras nacionais, parece cada vez menos capaz de assegurar uma governança funcional; os sistemas jurídicos estão sendo apropriados, perdendo-se as próprias regras do jogo que nos davam uma certa segurança. (DOWBOR, 2020b, p.165-166)

Apoiando-se nas proposições teóricas de André Gorz sobre o imaterial e de Jeremy Rifkin, sobre a sociedade com custo marginal zero, Dowbor endossa a tese que sustenta o conhecimento e informação incorporadas nas tecnologias como o "principal fator de definição de um novo modo de produção" (DOWBOR, 2020b, p.107), o que provocaria o deslocamento do capitalismo uma vez que o conhecimento tecnológico, diferentemente das máquinas e do trabalho físico, é imaterial. Tal fator teria como características potenciais a não redução do seu estoque; ao contrário, segundo o autor, além de não possuir essa limitação, o conhecimento poderia ser "estocado, analisado, transmitido e generalizado em volumes virtualmente infinitos e praticamente sem custos" (DOWBOR, 2020b, p. 105). Entretanto, justamente por ser dotado de tais características, sua socialização universal, encontra-se desalinhada com a lógica de valorização do capital, que se empenhará em mantê-lo como um bem escasso, usando como estratégias a hipervalorização, controle e regulação da propriedade intelectual, das patentes, *copyrights*, etc. Como demonstrando na obra "Imaterial" de André Gorz, citado pelo autor:

O valor do conhecimento está, pois, inteiramente ligado à capacidade prática de limitar sua livre difusão, ou seja, de limitar, com meios jurídicos (certificados, direitos autorais, licenças, contratos) ou monopolistas, a possibilidade de copiar, de imitar, de ‘reinventar’, de aprender conhecimentos dos outros (GORZ, 2005, p.36)

Dowbor argumenta que manter a lógica de exclusividade e apropriação privada de um bem imaterial como conhecimento constituiu não só um retrocesso que obsta o potencial educativo, cultural e interativo subjacente a sua socialização e criação em nível global, mas também representa um sério entrave à inovação tecnológica e ao desenvolvimento econômico.

Embora Dowbor enxergue as potencialidades envolvidas na incorporação do conhecimento e da tecnologia para o desenvolvimento econômico e social, reconhece as suas implicações na eliminação de postos de trabalho e a deturpação de suas virtualidades pela lógica do capital. Destaca a substituição de trabalhadores operacionais por sistemas robotizados e automatizados e dos especialistas pelos algoritmos da inteligência artificial. Lembra ainda que mesmo a economia do compartilhamento se encontra comprometida em sua lógica colaborativa pelas distorções promovidas pelas gigas plataformas digitais, já amplamente documentado em casos envolvendo a Uber e a Airnb, por exemplo.

Posto em questão o próprio termo "capitalismo" para descrever um sistema que perdeu o pouco que restava do seu caráter civilizatório de outrora, Dowbor volta a oferecer como contraponto o "socialismo democrático" que, para ele, "no seu sentido de raiz, de apropriação social e democrática dos processos do nosso desenvolvimento, segue mais concreto do que nunca" (DOWBOR, 2020b, p.135).

Embora as consequências políticas e econômicas da crise de 2008 tenham fortalecido o *revival* e a renovação das teses keynesianas, como contraponto ao fundamentalismo neoliberal, tem-se observado nos últimos anos um relativo destaque dado a posturas que estariam mais próximas de um *liberalismo social*<sup>12</sup>. Este é o caso, por exemplo, da repercussão dos posicionamentos públicos assumidos por figuras conhecidas com George Soros, Bill Gates e, no Brasil, Luciano Huck, bilionários que aliam em suas falas a defesa do livre mercado com o respeito aos direitos humanos, a preservação do meio ambiente e defesa

---

<sup>12</sup> Castelo (2011) descreve em sua tese a criação do social-liberalismo como uma “variante ideológica do neoliberalismo que surgiu para recompor o bloco histórico neoliberal dos pequenos abalos sofridos pelo capitalismo” (CASTELO, 2011, p.8). Trata-se, neste caso, da revisão de algumas posturas ideológicas e políticas do neoliberalismo em relação à questão social que decorrem das crises financeiras e “resistências-antisistêmicas”. Tal revisão teria dado origem, inclusive, ao neodesenvolvimentismo em voga na orientação política adotada pelo Partido dos Trabalhadores nos anos 2000 e 2010. Não aprofundaremos tais paralelos, mas vale a pena mencionar que se tratam de registros semelhantes uma vez que ambos são impulsionados pela crise financeira, pelas críticas ao preceitos econômicos e pela relevância dada à questão social. No entanto, o contexto histórico e os sujeitos políticos focalizados aqui são outros.

de uma maior participação do Estado na garantia de proteção social mínima aos que dela necessitam. A maior visibilidade dada a esses discursos pode ser atribuída, pelo menos em parte, ao recrudescimento do conservadorismo e da xenofobia no mundo, - cuja expressão mais evidente pode ser vista pela saída do Reino Unido da União Européia e pela eleição do presidente Donald Trump nos Estados Unidos e de Jair Bolsonaro no Brasil -, a irrupção das *Fake News*, que anuncia a emergência da pós-verdade e afeta a hegemonia e legitimação da imprensa tradicional no domínio da publicização da informação e o aumento dos conflitos migratórios e da desigualdade econômica, todos esses fenômenos característicos da crise civilizatória que vivemos, mas que também podem ser lidos como ameaças à democracia liberal, tema que tem se tornado recorrente nas análises de autores como Rancière (2015), Castells (2018), Ruciman (2018) e Levitsky e Ziblatt (2018).

No campo intelectual, o historiador Yuval Noah Harari pode ser considerado o representante mais celebrado do liberalismo-social contemporâneo. O israelense ganhou popularidade após o estrondoso sucesso editorial de dois de seus livros: “*Sapiens: uma breve história da humanidade*” e “*Homo Deus: Uma Breve História do Amanhã*”, ambos traduzidos para mais de 60 idiomas e atingindo a cifra de milhões de livros vendidos. Harari tem se ocupado ultimamente das questões envolvendo a inteligência artificial e suas consequências no controle da informação, na invasão da privacidade e captura de dados para fins econômicos, nos riscos de seu uso político e eleitoral e suas implicações na exclusão das pessoas do mercado de trabalho. Essas e outras questões encontram-se em grande medida sintetizadas no seu último livro, “*21 lições para o século 21*”. Harari, que é assumidamente homossexual, adepto do veganismo e teve participação destacada no Fórum Econômico Mundial de 2020, tem sido constantemente chamado a opinar sobre os mais diversos temas, inclusive a educação e o futuro do trabalho, o que nos instiga a fazer uma breve incursão por suas ideias.

Em sua mais aclamada obra, “*Sapiens: Uma Breve História da Humanidade*”, Harari (2015) tece sua narrativa da história humana através do estabelecimento de três marcos de sua evolução: a revolução cognitiva, ocorrida há aproximadamente 70 mil anos, na qual o homem se destaca em relação às outras espécies graças ao desenvolvimento da linguagem e da cooperação; a revolução agrícola, que há cerca de 12 mil anos permitiu a sociedade de caçadores e coletores se fixarem em tribos e posteriormente fundarem as primeiras cidades e civilizações e, por fim, a revolução científica, em curso há pelo menos 500 anos, com a qual se observa a melhoria das condições de vida proporcionada pela tecnociência a expansão exponencial da ocupação humana na terra.



Na perspectiva de Harari, a revolução cognitiva marca uma espécie de salto ontológico da humanidade. A despeito do significativo amadurecimento cognitivo e linguístico e da importância do desenvolvimento e uso de ferramentas, para Harari, o fator decisivo da evolução da espécie decorre da capacidade de trabalhar cooperativamente de maneira flexível. Para ele “O Homo Sapiens é antes de mais nada um animal social, pois a cooperação social é essencial para a sobrevivência e a reprodução” (HARARI, 2015, p. 28). Tal capacidade, por sua vez, esteve condicionada, no seu entender, ao compartilhamento de crenças comuns capazes de promover um certo nível de coesão social, mesmo na ausência de uma correspondência verdadeira com a realidade objetiva, como se verificou com a história dos mitos e das religiões. Na verdade, Harari concebe a ideia de realidade em três níveis: objetiva, correspondente ao que existe independentemente de nossas crenças; subjetiva, criada unicamente pela consciência individual e intersubjetiva; conceitos e símbolos presentes na consciência coletiva. A criação da realidade intersubjetiva cumpriria um papel imprescindível na história ao estabelecer uma ordem comum e estável sob a qual as sociedades e os indivíduos podem se movimentar, articulando seus anseios e expectativas às regras do jogo. A política, a religião e o dinheiro seriam as ordens imaginadas que emergiram como sustentação da modernidade. No entanto, para Harari, mesmo essas nada mais são do que ficções e narrativas imaginadas e nesse sentido, tanto os mitos como as noções abstratas de liberdade e justiça possuem o mesmo valor epistêmico.

Mas nenhuma dessas coisas existe fora das histórias que as pessoas inventam e contam umas às outras. Não há deuses no universo, nem nações, nem dinheiro, nem direitos humanos, nem leis, nem justiça fora da imaginação humana. As pessoas acreditam facilmente que os “primitivos” consolidam sua ordem social acreditando em deuses e espíritos e se reunindo a cada lua cheia para dançar juntos em volta da fogueira. Mas não conseguimos avaliar que nossas instituições modernas funcionam exatamente sobre a mesma base. (HARARI, 2015, p 33)

Para Harari (2016), o humanismo substituiu a religião como credo dominante na contemporaneidade, sendo o liberalismo a narrativa vitoriosa dentre os três projetos humanistas do século XX (humanismo liberal, fundado no ideal da liberdade; socialista, fundado no ideal da igualdade; e o nazifascista, fundado no ideal do super-homem). Sua dominância no século XXI estaria, entretanto, ameaçada pelo avanço da inteligência artificial e das descobertas no âmbito da biologia, que refutam categoricamente a ideia de livre-arbítrio, liberdade de escolha e individualidade, relegando a história liberal à “pura mitologia”.

Como não lida com questões de valor, a ciência não pode determinar se os liberais têm razão ao valorizar a liberdade em detrimento da igualdade, ou ao valorizar o indivíduo em detrimento do coletivo. No entanto, como qualquer outra religião, o liberalismo também se baseia no que acredita serem declarações factuais, além dos

juízos éticos abstratos. E as declarações factuais não resistem a um escrutínio científico rigoroso. (HARARI, 2016, p.306)

A filosofia liberal encontra-se ameaçada ainda, segundo Harari, pelas implicações práticas das descobertas científicas e do desenvolvimento tecnológico. Para o autor, a defesa do livre mercado e do sistema eleitoral democrático funda-se na valorização da individualidade e na autoridade que dela emana para legitimar a livre-escolha. Contudo, o avanço da inteligência artificial (IA) tenderia a reduzir a utilidade econômica e militar dos indivíduos e distinguir num futuro próximo uma elite restrita de "super-humanos" constituída por um grupo reduzido que poderá se apropriar e se beneficiar de alguns avanços científicos nas áreas da saúde, da educação e do trabalho, o que comprometeria e acabaria por destituir a relevância do indivíduo *sui generis*, tão cara aos valores liberais. Para Harari, a perda de importância econômica das massas pode tornar irrelevantes para as elites e governos os argumentos morais que sustentam a liberdade e a proteção dos direitos universais.

Diferentemente do que houve no século XX, quando a elite participou na solução dos problemas dos pobres porque eles eram militar e economicamente vitais, no século XXI a estratégia mais eficaz (ainda que mais brutal) pode ser deixar para trás os inúteis vagões de terceira classe e seguir em frente apenas com a primeira classe. (...) Se descobertas científicas e desenvolvimentos tecnológicos dividirem o gênero humano em uma massa de humanos inúteis e uma pequena elite de super-humanos aprimorados, ou se a autoridade passar totalmente das mãos humanas para as de algoritmos altamente inteligentes, então o liberalismo entrará em colapso. (HARARI, 2016, p.381)

Ainda de acordo com o autor, ao ampliar o conhecimento sobre a natureza, a revolução científica e, mais recentemente, os avanços da biotecnologia tem nos empurrado cada vez mais para além das nossas limitações físicas possibilitando domínio do nosso próprio corpo biológico, o que nos deixaria próximos da criação de seres híbridos, cujas capacidades, amplificadas pela integração homem-máquina, poderá transcender o *Homo Sapiens*. Por outro lado, observa-se, com o desenvolvimento da IA, um fenômeno único e histórico de “desacoplamento” entre inteligência e consciência. Por essa via, estariam surgindo máquinas superinteligente programadas para operar e analisar um volume colossal de dados e que, prescindindo de consciência, realizam tarefas com maior grau de eficácia e eficiência do que qualquer ser humano, sem os “inconvenientes” e “limitações” da subjetividade humana. Neste cenário, a questão dramática para a economia do século XXI poderá ser, segundo o historiador, o que fazer com os trabalhadores quando se tornarem "supérfluos"?

Para ele, não se trata de uma questão nova. O receio do desemprego em massa existira desde os primórdios da revolução industrial, quando foi introduzida a mecanização nos

processos produtivos. Todavia, essa ameaça nunca se efetivou de fato porque o desaparecimento de profissões, via de regra, era compensada pela criação de novas funções e necessidades resultantes da modernização e diversificação da produção e ainda porque, em muitas tarefas, a destreza técnica do ser humano manteve-se insuperável em relação à tecnologia (e os custos) incorporados nas máquinas. Para mais, na economia, a automação e a robotização sempre impactaram mais os trabalhos operacionais, nos quais sobressaem o uso de habilidades técnicas e físicas, preservando e, em alguns casos, até ampliando a demanda pelo trabalho intelectual, predominantemente cognitivo.

No entanto, com o crescente incremento da IA, "A ideia de que os humanos sempre terão uma aptidão exclusiva, além do alcance de algoritmos não conscientes, é uma quimera" (HARARI, 2016, p. 321-322). E isso seria verdadeiro até mesmo para atividades de reconhecida complexidade, como na medicina diagnóstica; e de personalização, como na indústria do entretenimento. Harari cita como exemplo, um experimento em que um algorítmico obteve 90% de acerto no diagnóstico de câncer de pulmão por meio de imagens, superando os 50% de acerto dos médicos e ainda, o desenvolvimento de programas de computador que compõem sinfonias, concertos e óperas mimetizando padrões de Bach, Beethoven, Chopin ou softwares que conseguem reconhecer e reagir às emoções humanas. Desse modo, o potencial tecnológico de reconhecimento de padrões, aprendizagem da máquina e análise acelerada de um imenso volume de dados embutidos na IA poderia suplantar não só as habilidades físicas, mas também as competências cognitivas e estéticas dos trabalhadores, o que implodiria o sentido do emprego e até mesmo a noção de empregabilidade:

No século XXI, poderíamos assistir à criação de uma maciça classe não trabalhadora: pessoas destituídas de qualquer valor econômico, político ou artístico, que em nada contribuem para a prosperidade, o poder e a glória da sociedade. Eles não estarão simplesmente desempregados — eles serão inempregáveis. (HARARI, 2016, p.355)

Apesar disso, Harari (2018) acredita que muitas profissões surgirão em razão do avanço tecnológico e que, a curto prazo, a automação e IA não irão eliminar cadeias inteiras de produção, sendo mais provável a substituição, pela automatização, de atividades padronizadas, de algumas tarefas muito especializadas e restritas, restando preservadas as tarefas de cuidado e artísticas, as que lidam com cenários instáveis e as que requeiram o emprego conjunto e não padronizado de várias habilidades. Em contrapartida, as profissões exigirão atualização permanente, maior uso da criatividade, da flexibilidade e da interação/incorporação constante com os aparatos tecnológicos. De todo modo, para ele, a

permanente volatilidade das profissões e ocupações tornarão "antidiluvianas" a ideia de emprego ou profissão "para a vida inteira". No entanto, Harari é cético quanto à tese da requalificação, estando os trabalhadores, segundo sua analogia, mais próximos de serem expulsos do mercado de trabalho como os cavalos das carroças no século XIX, do que migrarem da condição de condutores de charretes para de taxistas. Para ele, o nível de especialização exigido pelas profissões que serão e estão sendo criadas torna extenuante para o ser humano e inviável para a economia o trânsito rápido de uma ocupação que se extingue para a outra já consolidada ou em ascensão, com sérios prejuízos para qualidade de vida. No dizer do autor:

Mesmo se fosse possível inventar novos empregos e retrainar a força de trabalho constantemente, cabe a nós perguntar se um humano mediano terá a energia e a resistência necessárias para uma vida de tantas mudanças. Mudanças são sempre estressantes, e o mundo frenético do início do século XXI gerou uma epidemia global de estresse. Será que as pessoas serão capazes de lidar com a volatilidade do mercado de trabalho e das carreiras individuais? Provavelmente vamos precisar de técnicas de redução de estresse ainda mais eficazes — desde medicamentos, passando por psicoterapia e meditação — para evitar que a mente do Sapiens entre em colapso. Uma classe “inútil” pode surgir em 2050 devido não apenas à falta absoluta de emprego ou de educação adequada, mas também devido à falta de energia mental. (HARARI, 2018, p.35)

Diante desse quadro, que combina avanço tecnológico e exacerbação do desemprego, três questões fundamentais se colocam para a economia do século XXI, segundo o autor: como evitar a perda de empregos, como criar novos empregos e que alternativa oferecer às pessoas se, com todos os esforços, atingirmos níveis ainda mais altos de desemprego. Em todas as alternativas apresentadas por Harari o Estado cumpre papel destacado. Refrear a velocidade das mudanças para promover a qualificação dos trabalhadores ou oferecer algum nível de proteção social e estímulo enquanto se requalificam, apresentam-se como propostas para as quais os "governos terão de intervir, tanto no subsídio a um setor de educação vitalício quanto na garantia de uma rede de proteção para os inevitáveis períodos de transição" (HARARI, 2018, p.37), ainda que, como dito anteriormente, a requalificação não seja uma opção viável ou desejável para todos. Harari (2018, p.38), assumindo como pressuposto a adoção de modelos "orientados pelo princípio de que é preciso proteger os humanos e não os empregos", defende a proposta de criação de um renda básica universal (RBU), financiada com tributos sobre bilionários e grandes empresas do ramo da robótica e da inteligência artificial. Adstrito a isso, propõe a remuneração, também pelo Estado, de atividades essenciais de cuidado de crianças e/ou idosos, tradicionalmente tratadas como domésticas ou voluntárias e ainda, como alternativa à renda universal, a efetiva provisão gratuita de serviços de saúde, educação, transporte, dentre outros.

Ao debate sobre a educação no século 21, Harari dedicou um capítulo inteiro da seção de seu livro, que tem um sugestivo título: resiliência. Resiliência para viver, de acordo com ele, num mundo em que antigas narrativas desmoronaram e nenhuma conseguiu substituí-las. Nesse mundo, cuja única constante seria a mudança, não seria tarefa fácil decidir que habilidades e conhecimentos os sujeitos precisariam adquirir. Mas Harari, não se furta a dizer o que seria, na opinião dele, aquelas ao menos dispensáveis.

Primeiramente, sua crítica volta-se para o excesso de informações que as escolas pretendem transmitir aos alunos. Para o autor, num mundo em que as informações estão facilmente disponíveis a um clique do celular ou do computador, isso não mais se justificaria. Ao contrário, hoje, vivenciaríamos o problema de excesso de informações que nos chegam, muitas das vezes distorcendo os fatos ou a realidade ou simplesmente desviando o foco de nossa atenção do que é relevante. Para ele então mais importante do que inundar os alunos com informações seria capacitá-los para "extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é e, acima de tudo, combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo" (HARARI, 2018, p.202). O acordo lembra que as escolas liberais, por receio do autoritarismo, não gostam de fornecer narrativas, mas para ele uma "visão abrangente do cosmos" é hoje mais do que necessária para que as novas gerações tomem decisões acertadas sobre seu futuro.

Harari também é da opinião de que não é possível definir, *a priori*, as habilidades que devem ser formadas com vistas à inserção futura dos indivíduos no mundo do trabalho, dado que com o desenvolvimento da IA não é possível prever o quanto elas poderão ser substituídas por *softwares* ou máquinas que realizarão melhor e mais rapidamente tarefas físicas e cognitivas. O que caberiam então às escolas ensinar? Para o autor, aquilo que "especialistas" em educação tem chamado de "os quatro C" - pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Nas palavras do autor:

Num sentido amplo, as escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares." (HARARI, 2018, p.202).

Para Harari, no decorrer no século XXI a aceleração do tempo irá solapar a estabilidade, a ordenação e a continuidade entre os períodos da vida, o que muito provavelmente acarretará elevados níveis de estresse, especialmente para aqueles que serão constantemente pressionadas a se adaptarem. Do ponto de vista de Harari:

Para sobreviver e progredir num mundo assim, você vai precisar de muita flexibilidade mental e de grandes reservas de equilíbrio emocional. Terá que abrir mão daquilo que sabe melhor e sentir-se à vontade com o que não sabe.

Infelizmente, ensinar crianças a abraçar o desconhecido e manter seu equilíbrio mental é muito mais difícil do que ensinar uma equação ou as causas da Primeira Guerra Mundial. Você não será capaz de desenvolver resiliência lendo um livro ou ouvindo uma aula. Aos próprios professores falta a flexibilidade mental que o século XXI exige, pois eles mesmos são produto do antigo sistema educacional. (HARARI, 2018, p.205)

Harari recomenda que, em seu processo educativo, os jovens não confiem demais nem nos adultos, já que não é possível saber quando são fontes de sabedoria ou de preconceitos ultrapassados, nem na tecnologia, já que não é possível saber quando a controlamos ou quando ela nos controla. Também desconfia do velho clichê “confiar em si mesmo” que, tomado como equivalente a seguir sua intuição, poderia tornar o indivíduo bastante suscetível às manipulações. O autor sugere então o velho adágio socrático "conheça a si mesmo" e argumenta: “esse conselho nunca foi mais urgente do que é no século XXI, pois diferentemente da época de Lao Zi ou Sócrates, agora você tem uma séria concorrência” (HARARI, 2018, p.206). A concorrência nesse caso, seriam as empresas que usam algoritmos para traçarem perfis de consumidores e direcionarem suas escolhas.

Passada em revista as interpretações, críticas e proposições de intelectuais que tem alcançado grande audiência internacional não só no meio acadêmico, mas também no meio político e, principalmente, no meio midiático, parece oportuno observar alguns pontos de convergências desses autores sobre as alternativas para a crise civilizatória e sobre os riscos que o aumento da desigualdade social, do desemprego e do conservadorismo evocam para a democracia liberal.

Como vimos, a crise de 2008 e os questionamentos dos dogmas neoliberais, ao menos no plano discursivo, deram novo fôlego aos economistas simpáticos às teses keynesianas e, em certa medida, reavivaram as esperanças de sociais-democratas, saudosos dos tempos do *Welfare State*, de devolverem ao Estado um maior protagonismo nas contenções e estímulos necessários à retomada sustentada do crescimento econômico. Mesmo entre aqueles intelectuais mais próximos ao liberalismo social, como é o caso de Harari, parece haver concordância de que o mercado, deixado à sua própria sorte, não é capaz de autorregular sem colocar em risco a própria vitalidade do sistema capitalista. Alguns consensos vão se estabelecendo, convergindo, por razões distintas, para a proposição de medidas de natureza econômica, política, social e ambiental por meio do Estado.

No centro das preocupações parece estar o aumento da desigualdade entre sujeitos e países, não só econômica como apontam Stiglitz e Piketty, mas também política, como destaca Dowbor ou sócio-laboral, como ressalta Harari. As soluções apontadas também confluem para um terreno comum. Mudanças na política fiscal, com maior taxaçaõ das grandes riquezas,

rendas e lucros são defendidas por todos aqui citados, havendo diferenças apenas na ênfase a ser dada, conforme o grau de responsabilidade social, econômica e ambiental dos agentes econômicos. Tal medida é justificada menos por um sentido ético ou moral de justiça social do que pelos riscos de ampliação do desequilíbrio econômico e desestabilização social que comportam. Contudo, ainda que o Estado entre em cena para corrigir distorções produzidas pelo mercado, os analistas parecem estar cientes de que o baixo crescimento econômico e a eliminação dos postos de trabalho promovidas pelo incremento da automação e da IA na indústria e nos serviços podem não gerar os resultados esperados. Tendo essa possibilidade como horizonte provável, o consenso em torno da instituição de uma renda básica universal parece ter se estabelecido e provavelmente, se fortalecerá em razão dos auxílios financeiros temporários concedidos por governos de vários países em razão da pandemia da Covid-19. A definição do que seria “básico” parece estar em aberto, havendo discussões ainda sobre critérios, responsabilidade, origem dos recursos e contrapartidas a serem exigidas dos beneficiários. Por fim, advoga-se a maior participação do Estado (melhor seria dizer “seu retorno”) no provimento e garantia de direitos sociais básicos, especialmente saúde e educação.

A esse respeito cabe notarmos algumas diferenças de fundo entre Stiglitz, Piketty e Harari, cotejadas em sua maior ou menor aproximação com a teoria do capital humano. Dentre esses, Stiglitz é aquele que concede maior endosso à essa teoria, mais do que isso, o faz apelando para as categorias pedagógicas responsáveis pelo seu rejuvenescimento e que estão presentes nos documentos educacionais dos mais importantes organismos internacionais. Assim, na defesa de uma “sociedade da aprendizagem”, o economista de um lado reclama do Estado maior investimento público em educação; de outro, cobra do sujeito a “educação ao longo da vida” e o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”. Por fim, intima os sistemas educativos a se modernizarem articulando formação básica e formação para o trabalho, se possível em serviço.

Piketty, embora seja crítico da ideologia do mérito, por entender que ela tem sustentado e justificado o “neoproprietarismo”, acaba resvalando na teoria do capital humano quando admite que a educação seria uma das principais “forças convergentes” responsáveis por atenuar as desigualdades criadas e potencializadas pelos “regimes desigualitários.

Inusitadamente, Harari é, dos três autores aqui mencionados, aquele que passa mais ao largo da teoria do capital humano, talvez por não ser economista e desconhecer sua formulação mais acabada. Independentemente disso, o fato é que Harari, por projetar um futuro no qual a IA suplanta não só o trabalho manual, mas também o cognitivo, mostra

bastante desconfiança em relação às possibilidades da educação escolar fornecer os conhecimentos e habilidades compatíveis com a realidade dinâmica e instável da esfera produtiva. É certo que paira sobre Harari um certo pessimismo em relação às possíveis consequências da inundação da vida social pelos algoritmos e *Big Datas*, com eventual perda do sentido e da identidade conferida pelo trabalho e pelas relações sociais, o que o faz apostar numa espécie de educação emocional voltada para o desenvolvimento da resiliência, da flexibilidade e da cooperação necessárias, segundo ele, não só para viver num mundo instável e que requer constante adaptação, mas para não solapar física e psicologicamente diante da falta de perspectivas e alternativas de vida e de trabalho dignos.

Tais projeções e sugestões, apenas esboçadas por Harari, não chegam a ser uma novidade no debate educacional. Como vimos, elas estavam presentes nos discursos sobre as “novas demandas” da educação postas pela pós-modernidade e pelo mundo do trabalho e encontram-se sistematizadas em muitas propostas da assim alardeada “Educação para o Século XXI”. Contemporaneamente tais propostas têm sido atualizadas através de formulações de intelectuais e organizações sociais e transnacionais comprometidas com os interesses do capital. Como veremos, nessas propostas a dimensão emocional, ou socioemocional, é um elemento fundamental e estruturante, sendo muitas vezes apropriadas para elaboração de programas específicos voltados quase que exclusivamente para o desenvolvimento de “competências socioemocionais”. Nossa compreensão é de que as teorizações e propostas para a Educação no século XXI, que remontam ao relatório da Unesco: *Educação um Tesouro a Descobrir*, vem fomentando, desde o final do século XX, o debate sobre a formação socioafetiva e a educação socioemocional. Esta, encontrou em solo norte-americano o ambiente propício para germinar e florescer, reverberando pelo exercício da hegemonia americana para os outros cantos do mundo através de organizações não-governamentais e organismos supranacionais, como é o caso da proposta de formação de competências socioemocionais propagada pela OCDE em nível internacional e encampadas no Brasil pelo Instituto Ayrton Senna.

### 1.3.2 Novas faces da “Educação para o século XXI”: a aposta socioemocional

Como pudemos constatar, Harari é um pensador popular, perspicaz e original, mas suas concepções sobre a educação estão relacionadas aos seus estudos sobre os possíveis impactos da IA na sociedade, na política e na economia e refletem sua visão de mundo alinhada a uma perspectiva liberal-social, não estando a salvo da influência do pensamento



pós-moderno, como deixa a entrever suas considerações acerca da natureza das ficções e das narrativas e o papel que ocupariam na história da humanidade e na organização da vida social.

Assim, ao falar sobre a “Educação para o século XXI”, o autor se municia de outros referenciais e não deixa de privilegiar e reverberar algumas perspectivas educacionais que vêm sendo gestadas e desenhadas nos escritórios de organizações não-governamentais por intelectuais e consultores educacionais ligados à grandes corporações e empresas transnacionais ou ainda organismos internacionais e órgãos de governo de países centrais do capitalismo.

As habilidades correspondentes aos quatro “Cs”, por exemplo, citadas por Harari e devidamente creditadas ao livro de Bernie Trilling e Charles Fadel (2009), *21st Century Skills: Learning For Life In Our Times*, dão prova das fontes onde bebe o historiador. Nesta obra em especial vemos sendo retomada, agora em outra conjuntura histórica, o tema das competências/saberes/habilidades necessários à educação para século XXI.

No livro em questão, os autores americanos propõem um programa de desenvolvimento educacional composto por três grandes grupos de habilidades: 1) Habilidades de Aprendizagem e Inovação: Pensamento Crítico e Resolução de Problemas, Comunicação e Colaboração, Criatividade e Inovação; (os 4 “C”, citados por Harari; 2) Habilidades de Alfabetização Digital: Alfabetização Informacional, Alfabetização Midiática e Informação e Alfabetização em Tecnologias de Comunicação (TIC); e 3) Habilidades para a Vida e Carreira: Flexibilidade e Adaptabilidade, Iniciativa e Autodireção, Interação Social e Intercultural, Produtividade e Responsabilidade e Liderança e Responsabilidade.

O currículo e a autodescrição que os autores fazem de si mesmos revelam com clareza seus vínculos político-institucionais e dão indícios de suas afiliações ideológicas. Charles Fadel é descrito no perfil de autores da livraria Amazon como “um líder e especialista em educação global, futurista e inventor”<sup>13</sup>. No currículo ostenta ainda os títulos de fundador e presidente do *Center for Curriculum Redesign* (CCR); professor visitante na *Harvard Graduate School of Education* e presidente do comitê de negócios de educação da OCDE. Já Bernie Triling define-se em seu perfil do LinkedIn<sup>14</sup> como “Um conselheiro de confiança e líder transformador em sua mudança para a aprendizagem do século 21” que busca “fornecer uma variedade de serviços de consultoria educacional, de pesquisa e design, ao desenvolvimento e implementação estratégica, de princípios, práticas e estratégias na

---

<sup>13</sup> Fonte: [https://www.amazon.com.br/gp/product/151864256X/ref=dbs\\_a\\_def\\_rwt\\_bibl\\_vppi\\_i2](https://www.amazon.com.br/gp/product/151864256X/ref=dbs_a_def_rwt_bibl_vppi_i2)

<sup>14</sup> Fonte: <https://www.linkedin.com/in/bernie-trilling-b75a95/>

transformação da educação” (TRILING, 2021,online). Apresentando-se como fundador e CEO da *21st Century Learning Advisors*, descreve em seu currículo sua atuação como diretor global da *Oracle Education Foundation* e como diretor do grupo de Tecnologia em Educação da *WestEd*, além de sua participação como membro do conselho da *Partnership for 21st Century Skills*.

Mais recentemente, Fadel e Trilling se juntaram a Maya Bialik, outra “consultora educacional”, e lançaram o livro “Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir sucesso” (2016), no qual parecem reformular sua proposta curricular. Sem abrir mão do mote “Educação para o Século XXI”, o texto traduzido e publicado no Brasil pelo Instituto Ayrton Senna, propõe agora a formação em 4 dimensões (conhecimento, habilidades, caráter e meta-aprendizado). Não detalharemos o conteúdo de cada uma dessas dimensões, mas vale ressaltar que além de replicarem os quatro “Cs” como componentes da “dimensão das habilidades”, os autores incluem na “dimensão da formação do caráter”, as seguintes “qualidades”: *mindfulness* (algo como atenção plena), curiosidade, coragem, resiliência, ética e liderança. Retoma-se aqui com maior ênfase a dimensões do saber-ser do relatório da Unesco ou como estão sendo chamadas em muitos documentos e propostas curriculares: as *soft skills*, competências socioemocionais ou habilidades não-cognitivas.

É importante ressaltar que as ideias e propostas desses CEOs da educação não ficam restritas aos livros e *papers* digitais que circulam entre políticos, empresários e filantropos da educação. Fadel e Trilling são consultores e membros da *Partnership for 21st Century Skills*, importante e conhecida organização sem fins lucrativos fundada em 2002 por iniciativa de membros da comunidade empresarial americana, líderes educacionais e formuladores de políticas nos Estados Unidos, dentre eles: a *National Education Association* (NEA), o Departamento de Educação dos Estados Unidos, a AOL Time Warner Foundation, a Apple – fabricantes de iPhones e computadores – a Dell Computadores, e a gigante Microsoft, dentre outras. Conforme explicam em sua página na internet, o objetivo da criação da organização foi “promover uma conversa nacional sobre a importância das habilidades do século 21 para todos os alunos” e “posicionar a educação dos Estados Unidos no século 21.” Em seu site, descrevem ainda como missão:

servir como um catalisador para a aprendizagem do século 21, construindo parcerias colaborativas entre líderes educacionais, empresariais, comunitários e governamentais para que todos os alunos adquiram o conhecimento e as habilidades de que precisam para prosperar em um mundo onde a mudança é constante e o aprendizado nunca para. (PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, 2021, s/p)

A organização adota o modelo curricular proposto por Trilling e Fadel, estabelecendo parcerias com instituições escolares, prestando consultoria a empresas e governos e formulando “soluções inovadoras” no campo da educação. Iniciativas semelhantes proliferaram-se no território norte-americano.

Saindo do âmbito das organizações não-governamentais e adentrando a esfera do Estado, destacamos a iniciativa da Divisão de Ciências Sociais, Comportamentais e Educação do Conselho Nacional de Pesquisa do Estados Unidos que elabora, em 2012, o relatório *Education For Life And Work -Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century* com o intuito de sistematizar e organizar um conjunto de habilidades essenciais tratadas de forma dispersa por fundações privadas, organizações educacionais e legisladores sob os rótulos de "habilidades para o século 21", "aprendizado profundo", "aprendizagem centrada no aluno", "preparação para faculdade e carreira", "aprendizagem da próxima geração", "novas habilidades básicas" e "pensamento de ordem superior". De acordo com o relatório "esses rótulos são normalmente usados para incluir habilidades cognitivas e não-cognitivas" (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2012, p.2, tradução nossa).

Além dessas iniciativas, cabe mencionar ainda o programa *Assessment & teaching 21st cent. Skills* (ATC21s) para o desenvolvimento de competências para o século XXI implementado pela organização *Common Core State Standards Initiative* com o apoio e patrocínio do Conselho de Oficiais Escolares do Estado (CCSSO) dos Estados Unidos e a Associação Nacional de Governadores (NGA), uma organização política que congrega os governadores dos 55 estados, territórios e comunidades americanas.

Não parece precipitado concluir com base nesse breve levantamento de iniciativas e programas que tomam como o mote “A Educação para o século XXI”, que eles estão bastante disseminadas no território norte-americano. A nosso ver, tais programas, além daqueles mais ligados à educação socioemocional, teriam sido um dos responsáveis pelo impulso dado à temática das competências socioemocionais nos últimos anos, haja visto a forte presença das habilidades não-cognitivas em todos os programas, propostas e textos produzidos naquele país por organizações não-governamentais, órgãos de governo e intelectuais ligados a eles. Essa hipótese se torna mais plausível se considerarmos que é inicialmente no país norte-americano que o debate sobre a inteligência emocional fecunda e prospera.

A esse respeito é válido mencionar a criação da organização não-governamental CASEL (*Collaborative For Academic Social And Emotional Learning*) que cunhou e disseminou o conceito de Aprendizagem Socioemocional (*Social and Emotional Learning* ou SEL). A CASEL foi criada em 1994 a partir do envolvimento de pesquisadores, profissionais

da educação e filantropos e contou com o apoio do Instituto Fetzer<sup>15</sup>, organização não-governamental que financiou a publicação do livro *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman. Desde então, essa organização busca reunir e promover pesquisas e influenciar as políticas educacionais e de saúde mental no Estados Unidos. O termo SEL tornou-se assim um conceito aplicável às iniciativas pulverizadas de algumas escolas que visavam à prevenção de problemas comportamentais, mas que também poderiam servir de suporte para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Os programas SEL trabalham com o desenvolvimento de cinco conjunto interrelacionados de competências cognitivas, afetivas e comportamentais: autoconhecimento, autogestão, percepção social, gestão de relacionamento e tomada de decisão responsável (CASEL, 2005). Programa semelhante em está em curso no Reino Unido, no qual todas as escolas são demandadas a seguir o SEAL (Social ad Emotional Aspects of Learning), neste caso, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, a iniciativa partiu do Estado, mais especificamente em 2010 pelo Departamento de Educação e Competências. Este programa tem como público-alvo crianças e adolescentes de 3 a 16 anos e visa desenvolver as seguintes habilidades pessoais e sociais: autoconsciência; gerenciamento de sentimentos; motivação; empatia; habilidades sociais.<sup>16</sup>

Em nível transnacional, a inclusão das competências socioemocionais na pauta educacional pode ser atribuída à OCDE. A organização vem, desde a criação do exame nacional do PISA, desenvolvendo estudos e pesquisas para definição das "competências-chaves" para subsidiar as avaliações de larga escala nos países membros e associados. Em 2005, publicou o documento "*The definition and selection of key competencies*", onde definida três competências de referência necessárias para ao enfrentamento dos "desafios do mundo contemporâneo": 1) competência para o uso interativo de ferramentas, 2) competência para interagir em grupos heterogêneos e 3) competência para atuar com autonomia. Desde então passou a realizar encontros e seminários internacionais para discutir as competências e habilidades fundamentais para o século XXI, recebeu assessoria de técnicos e cientistas renomados, incluindo o prêmio Nobel de Economia James Heckman, autor de estudos sobre o impacto das habilidades não-cognitivas na economia, investiu em estudos para avaliar as

---

<sup>15</sup> Sediada em Kalamazoo, Michigan, o Fetzer Institute foi fundado em 1964 pelo proprietário do time de beisebol Detroit Tigers, John E. Fetzer (1901-1991) para apoiar o trabalho "destinado a descobrir e melhorar as relações integrais das dimensões física, mental, emocional e espiritual da experiência que fomentam o crescimento humano, a ação e o aprimoramento responsável da condição humana e cósmica" (WIKIPEDIA, 2020, online)

<sup>16</sup> Fonte: <http://www.sealcommunity.org/node/356>

implicações dessas habilidades nos índices sociais e econômicos dos países desenvolvidos e desenvolveu instrumentos de mensuração de competências socioemocionais.

Esses esforços culminaram na publicação em 2015 do relatório: “Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais”, no qual sustenta que “a capacidade de atingir objetivos, de trabalhar eficientemente em grupo e de lidar com as emoções será essencial para enfrentar os desafios do século 21” (OCDE, 2015, s/p). Esse relatório e outros estudos da OCDE serviram de referência para as discussões do Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as Competências do Século 21, realizado no Brasil em 2014 e organizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em conjunto com a OCDE e o MEC e que contou com a presença de 14 ministros e altos representantes de países membros da OCDE. Desde então o IAS vem desenvolvendo ações e parcerias em diversos estados e municípios brasileiros para promover o seu próprio programa curricular para desenvolvimento de competências para o século XXI, com forte ênfase nas competências socioemocionais.

Como buscaremos defender ao longo dessa tese, a temática das competências socioemocionais possui vínculos epistemológicos e político-pedagógicos distintos, incluindo a mencionada educação socioemocional e a pedagogia das competências. No entanto, é preciso sublinhar que a emergência das competências socioemocionais se encontra em nexo de continuidade histórica com a redefinição da função social da educação proposta no final do século XX pelos intelectuais orgânicos do capital. Essa continuidade se justifica, pela exacerbação da crise do capital, tal como procuramos descrever ao longo desse capítulo.

Assim, finalizando esse primeiro momento de nosso percurso investigativo, cabem algumas breves considerações e apontamentos que sinalizam o que parece ser uma nova aposta do mercado de conceitos e programas educacionais, ainda sob o mote da “Educação para o século XXI”: as competências socioemocionais; hipótese que avaliaremos com maior profundidade no capítulo VI.

#### 1.4 **Síntese e conclusões parciais**

O capital, por sua natureza e dinâmica próprias, tende a avançar sobre todos os domínios da vida humana, o que inclui as emoções, os afetos, a sociabilidade e todas as relações intra e interpessoais que os sujeitos estabelecem consigo mesmos e com os outros sob o modo de produção capitalista. Desde os seus primórdios, esse sistema buscou regular modos de vida, estabelecer padrões morais, construir visões de mundo e orientar condutas e

formas de expressão da sociabilidade e da afetividade, ao nível da razão, da emoção e das relações sociais.

De forma elementar, Marx e, posteriormente, Gramsci, observaram e captaram com perspicácia esse movimento e buscaram interpretar sua lógica e implicações no processo de humanização e socialização dos sujeitos. O estranhamento, de que trata Marx nos seus Manuscritos econômicos-filosóficos, traduz, no plano da objetividade e da subjetividade, o processo mediante o qual o sujeito, seccionado da essência do que constitui a sua atividade vital – o trabalho –, aliena-se não só do processo e do produto desta atividade, mas perde-se de si mesmo, ao alienar-se também de uma vida plena e da relação com seus iguais. Acresce-se a isso a conformação ideológica por meio da qual a classe dominante projeta seus valores e busca exercer sua hegemonia, para além da coerção, fazendo uso da construção ativa de consensos em torno de ideias que abarcam não só aspectos concernentes à vida econômica, política e social, mas estende-se às concepções sobre as relações sociais, afetivas, familiares e sobre a própria construção de sua subjetividade, capacidades e emoções. Gramsci (2001), expôs com clareza não só os dispositivos por meio dos quais o capital exerce seu domínio na esfera ideológica através dos aparelhos privados de hegemonia, mas também os mecanismos de conformação e adequação psicofísica do trabalhador que, para mais do controle dos corpos e cérebros na fábrica, estendia-se para vida social através da regulação moral, de costumes e de sociabilidade convergentes com certos propósitos e padrões de produtividade.

A crise do capitalismo do início da década de 1970 ao mesmo tempo em que evoca e expõe os limites e contradições de seu processo de reprodução e acumulação, converte-se em um momento histórico propício a uma nova investida do capital sobre a subjetividade humana ao fornecer o substrato material e ideológico sobre os quais se erguerão novos parâmetros de formação dos sujeitos, seja para a sociabilidade que emerge a partir daquele contexto, seja para a inserção produtiva no novo regime de acumulação, marcadamente orientado pela flexibilidade e volatilidade. O neoliberalismo, a globalização e a pós-modernidade, mais do que expressões de fenômenos que sinalizam o conturbado encerramento de uma “era de extremos”, mobilizam concepções sobre a economia, a política, a cultura e o conhecimento que prestigiam e favorecem o hiper individualismo, o irracionalismo, o consumismo, o pragmatismo, a ideologia do mérito, e a espetacularização. O conhecimento, a sociabilidade e a afetividade são progressivamente estrangidos à perda de seu sentido humanizador pela normalização do utilitarismo, da conveniência e da fluidez que marcam o capitalismo tardio. Não por acaso, autores não-marxistas também nos advertiram para os riscos de uma sociedade na qual são forjadas “subjetividades capitalísticas” (GUATTARI E ROLNIK, 1993) e

predominam “relações líquidas” (BAUMAN, 2001) que promovem a “corrosão do caráter” dos sujeitos (SENNET, 1991).

No âmbito da educação busca-se a conformidade com os novos padrões da acumulação apelando-se para os princípios da flexibilidade, da diferença e do mérito, projetada sobre o lema do “aprender a aprender” permanentemente “ao longo da vida”, mediante o qual é imputado ao sujeito individual a responsabilidade pela construção de suas competências cognitivas, práticas, sociais e afetivas. O relatório da UNESCO, “Educação: um tesouro a descobrir”, é a expressão, no campo educacional, das novas demandas postas pelo capital à formação humana, condensando e mobilizando uma suposta ética, solidariedade e cidadania globais, cujos objetivos, contraditoriamente, estão mais próximos da conformação de um sujeito adaptado e adaptável a um mundo de inconstâncias, incertezas e imprevisibilidade em que o diferencial de sobrevivência é o seu próprio “capital humano”. Nessas condições, o emblema da “Educação para o século XXI” reforça a necessidade de formação de competências relacionadas ao saber aprender, fazer, conviver e ser, indicando claramente nos dois últimos o entendimento de que já não bastam, para a inserção plena na vida social e produtiva, o domínio do conhecimento teórico e prático. É preciso agora, mais do que nunca, construir certos modos de ser e conviver, que supõem um aprendizado sobre como se relacionar social e afetivamente e com suas próprias emoções e, ademais, saber moldar e mobilizar relações socioafetivas e emoções pessoais adequada e eficazmente em diferentes contextos, com fins diversos, incluindo aqueles relacionados às novas formas de organização e gestão do trabalho.

Adentrando o século XXI, vimos a utopia da globalização, melhor seria dizer o fetiche da aldeia global, ruir com as tensões geradas entre o ocidente e o oriente a partir dos atentados de onze de setembro. Não menos importante, a crise dos *subprimes* em 2008, impôs sérios questionamentos à doutrina e ao receituário neoliberal. Ganham força as interpretações sobre o “novo imperialismo” e as razões e implicações da crise global, as críticas ao neoliberalismo e ao curso e percurso do capitalismo, especialmente pelas penas de economistas neokeynesianos, mas também por pensadores vinculados ao liberalismo social, esses últimos igualmente mobilizados pela crise da democracia liberal. No cerne das preocupações desses intelectuais estão a falta de regramento dos mercados, notadamente o financeiro, o poder das megacorporações, dos especuladores e rentistas, a retirada do Estado das políticas sociais e de desenvolvimento econômico, o aumento da desigualdade e do desemprego em nível global e a perspectiva de seu acirramento com a incorporação acelerada da inteligência artificial na produção e nos serviços, a escalada do populismo autoritário, o descrédito da democracia e

emergência da era da pós-verdade. Propõem-se como medidas de enfrentamento desse cenário a médio e longo prazo: mudanças nos sistemas de tributação, com maior taxação da renda e do capital dos mais ricos, maior controle e regulamentação do mercado por parte do Estado e a retomada do seu papel na indução e promoção de políticas sociais e de desenvolvimento, bem como a instituição de uma renda básica universal para aqueles que estão ou estarão excluídos do mercado de trabalho em razão do encolhimento das economias e da substituição do trabalho humano pelas máquinas inteligentes. Tais medidas, não almejam a superação da estrutura e das relações de sustentação do capitalismo, mas buscam “salvá-lo de si mesmo”, para remediar principalmente a elevada desigualdade e o desalento provocado pelo implacável aumento do desemprego.

No que se refere à educação, retomam-se argumentos que remetem à teoria do capital humano, como a compreensão de que maiores níveis de escolaridades combinados com o investimento do Estado na formação de especialistas e técnicos vinculados às áreas estratégicas como a tecnologia e a inovação são capazes de promoverem o desenvolvimento econômico, social e humano ao nível individual e das nações. Entretanto, parece haver maior entendimento e correção quanto aos limites da educação formal em face da volatilidade dos mercados, das céleres mudanças nos conteúdos e formas do trabalho e do avanço da tecnologia e consequente enxugamento dos postos de trabalho. Sob o argumento de que é preciso preparar as novas gerações para um cenário de incertezas, desafios e aceleradas mudanças que caracterizam o século XXI, surgem no pensamento intelectual, de forma cada vez mais explícita e recorrente, a defesa da educação do caráter, do espírito, das emoções, etc, que deem conta não só da formação de competências socioemocionais necessárias à adaptação dos sujeitos ao contexto de flexibilidade e instabilidade da vida social e produtiva, mas também ao enfrentamento dos riscos inerentes à perda de sentido e de identidade próprios a quem encontra-se em situação de vulnerabilidade social e emocional. A aplicação recorrente do termo resiliência – cuja origem na física tem o significado de resistir ou recuperar a forma perante a um choque – para tratar de uma competência socioemocional fundamental nos tempos atuais expressa de forma emblemática os sentidos que dirigem os discursos que apelam a este tipo de formação.

Com a emergência de um sociedade em que os custos sociais, econômicos e humanos da requalificação já não compensam ou não são suficientes para garantir nem mesmo a empregabilidade e cujos horizontes frente ao desalento não excluem a alternativa ao “empreendedorismo de si mesmo” e a remuneração do “trabalho doméstico, voluntário ou social”, forjam-se perspectivas de formação que parecem não se restringir à preparação para



o emprego e a empregabilidade, mas consideram precaver e preparar o indivíduo para o autoemprego e o desemprego.

Desse modo, retoma-se o mote da Educação para o século XXI, mas dessa vez com maior ênfase na dimensão socioemocional da formação do sujeito, isto é, o saber ser e o saber conviver. Tal ênfase está presente em programas e currículos elaborados por consultores e gestores educacionais vinculados a organizações governamentais e não-governamentais nos Estados Unidos, país com larga tradição na formatação de programas de educação compensatória e educação socioemocional. Esta última, tem sua gênese na constituição, ainda na década de 1990, da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), organização responsável por construir e disseminar, nos EUA e em países da Europa, conceitos e parâmetros para aprendizagem socioemocional e que tem como um de seus fundadores e divulgadores Daniel Goleman, autor reconhecido pela publicação do best-seller “Inteligência Emocional”. Mais recentemente, a OCDE incorporou à sua pauta política a promoção da agenda de formação de competências socioemocionais. Remetendo-se à insígnia da Educação para o século XXI, essa organização internacional vem construindo dispositivos curriculares, teóricos e discursivos para fomentar políticas educacionais nos países membros e parceiros. No Brasil, o Instituto Ayrton Senna (IAS) tem sido responsável por disseminar essa pauta entre educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais e a opinião pública em geral, servindo como correia de transmissão da agenda da OCDE, inclusive por meio de parcerias estabelecidas com a organização.

Cabe destacar que, embora as propostas de formação de competências socioemocionais não seja um fenômeno novo, estando presentes nos programas de educação socioemocional desenvolvidos na década de 1990 e nos saberes preconizados como pilares da educação do século XXI pela UNESCO, sua projeção pela OCDE tem como determinações mediatas o acirramento da crise do capital e os fenômenos a ela relacionados e como determinações imediatas a crise de 2008 e os estudos desenvolvidos por economistas que, apoiados na teoria do capital humano, apontam as competências socioemocionais, ou nos termos adotados nesses estudos – as *soft skills*- como preditor expressivo e determinante do maior desenvolvimento econômico, social e educacional de sujeitos e países, o que tem sido endossado por outros organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO. Desse modo, nessa primeira aproximação com o fenômeno de emergência das competências socioemocionais na agenda política e propostas pedagógicas também é possível observar nos discursos que lhe dão sustentação, para além de uma aparente inovação educacional, elementos de permanência, reiteração e continuidade em relação às recomendações político-

educacionais emanadas pela UNESCO e projetos e programas de educação socioemocional desenvolvidos na década de 1990.

Finalizando este capítulo e analisando em retrospectiva a função social da educação atribuída à escola em face das contradições desenvolvidas na relação capital e trabalho ao longo das últimas décadas, vimos que, no contexto do pós-guerra, a teoria do capital humano buscou isolar e reduzir a educação a mero fator de produção, transformando “o determinante em determinado” e constituindo-se como uma ideologia “mantenedora do senso comum” (FRIGOTTO, 2006). Na vigência da crise do capitalismo real (FRIGOTTO, 2010) e mediada pelas teses da “sociedade pós-industrial” e do “fim do trabalho”, pela apologia à “sociedade do conhecimento”, e pelo advento da “pós-modernidade”, a educação se vê, no fim do século XX, cada vez mais tensionada a cumprir uma função adaptativa e subordinada aos interesses de autovalorização do capital. Rejuvenesce-se a teoria do capital humano através de novas noções: qualidade total, polivalência, flexibilidade, cognitariado, competências e empregabilidade; dimensões essas que vieram a compor a “Pedagogia das Competências” (RAMOS, 2001) ou do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001).

Com o abalo provocado pelos atentados de 11 de setembro 2001 e a crise econômica de 2008, coloca-se sob suspeita os caminhos da globalização e o receituário da doutrina neoliberal. Contudo, reafirma-se o imperialismo norte-americano e renovam-se as promessas de uma “Educação para século XXI” com a defesa reiterada e entusiasmada da incorporação e aproveitamento das novas tecnologias da informação e comunicação na educação, o forte apelo às chamadas “metodologias ativas” e a introdução na agenda educacional da formação de competências socioemocionais, cujo nascedouro parece remeter aos programas de “Educação para o Século XXI” e de Educação Socioemocional elaborados pela *intelligentsia* internacional e estadunidense.

Cabe perguntar se, no contexto da crise estrutural do capital, seriam essas competências a expressão no campo educacional da “nova razão do mundo” (DARDOT E LAVAL, 2016) e do “capitalismo de emoção” (HAN, 2018), que postulam a transformação dos trabalhadores em empreendedores/empresários de si, dispostos a suportar com resiliência e resignação os efeitos da exclusão social, econômica e política típicas do neoliberalismo, incorporando em suas subjetividades o “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009). Ou ainda refletir se o apelo à formação de competências socioemocionais seriam o reflexo e consequência da “quarta revolução industrial” que, generalizando o uso da inteligência artificial, internet das coisas e dos *Big Datas*, prenuncia o surgimento da produção totalmente automatizada, que dispensa até mesmo as competências

cognitivas dos trabalhadores, restando apenas a alternativa de inserção laboral em atividades imateriais e sociais nas quais encontram-se ainda preservadas a necessidade das genuínas relações interpessoais, da atividades cooperativas e do uso da criatividade para fins de inovação. Por fim, cabe indagar de que maneira a materialidade das mudanças operadas mais recentemente na base técnica e na gestão do trabalho e a hegemonia da ideologia neoliberal exasperam os processos de alienação e fetichizam o papel das emoções na sociedade de classes. É o que pretendemos analisar nos três capítulos seguintes.

## 2 **NEOLIBERALISMO: HISTÓRIA, ABORDAGENS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES DE SUA RACIONALIDADE NA CONFORMAÇÃO DO EMPRESÁRIO/EMPREENDEDOR DE SI.**

O termo neoliberalismo tem sido utilizado nas ciências sociais para se referir a um corpo de teorias político-econômicas, de inspiração liberal, historicamente erigidas em contraposição às teorias keynesiana e socialista e/ou para denominar um conjunto de práticas e medidas econômicas adotadas com maior vigor e amplitude no contexto da crise econômica surgida na década de 1970, apresentando-se como alternativa política ao modelo do Estado de Bem-Estar Social.

Grosso modo, o neoliberalismo também pode ser apresentado como uma doutrina econômica que atualiza o liberalismo clássico dos séculos XVII e XIX, mas com matizes próprias e centrada na forte crítica à regulação da economia pelo Estado. Seus adeptos advogam em favor da desregulamentação e liberalização dos mercados, da livre circulação de capitais, da flexibilização das relações trabalhistas, da privatização de empresas estatais, das políticas de austeridade fiscal e, conseqüentemente, da redução do papel do Estado no provimento das políticas sociais.

Sobre a gênese teórica do movimento neoliberal, os autores têm apontado para diferentes marcos inaugurais, historicamente localizados ora na primeira reunião da Sociedade de Mont Pèlerin (1947), ora no Colóquio Walter Lippmann (1938), ou ainda na publicação, em 1944, da obra de Friedrich Hayek, “O Caminho da Servidão”. Apesar disso, reconhece-se a partir desses marcos, a constituição de diferentes correntes do pensamento neoliberal, com maior destaque para a Escola Austríaca, representada por economistas como Ludwig von Mises e o próprio Hayek; a Escola de Chicago, cujo maior expoente é Milton Friedman e a Escola de Friburgo, mais conhecida como Ordoliberalismo que tem em Walter Eucken, Franz Böhm, Wilhelm Röpke seus teóricos proeminentes.

Como prática política e econômica, o “neoliberalismo realmente existente” fez o seu *début* em 1973, no Chile, com a ascensão do regime da ditadura militar de Augusto Pinochet que contou, no plano econômico, com a assessoria dos “Chicago Boys”, grupo de economistas chilenos influenciados por Milton Friedman, para implantação das reformas neoliberais naquele país. No entanto, é com o prolongamento da crise econômica da década de 1970 que a doutrina neoliberal encontra condições propícias para prosperar, o que é favorecido pela eleição em 1979 de Margaret Thatcher no Reino Unido e de Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1980, ambos assumindo a dianteira na implementação de medidas neoliberalizantes no centro do capitalismo. Por sua vez, na periferia e semiperiferia do capital,

o neoliberalismo penetra com maior força na década de 1990 através do receituário de dez regras econômicas emanadas pelo FMI e o Banco Mundial em 1989, que ficou conhecido como Consenso de Washington e que, à título de recomendação, constrangeu muitos países, incluindo o Brasil, a adotarem medidas neoliberais como contrapartida para contraírem empréstimos junto a esses organismos internacionais.

Na virada do século, a crítica ao neoliberalismo encontra-se em plena ascensão, sendo objeto de análise por muitos autores e vista, muitas das vezes, na sua indissociável associação e correlação com a pós-modernidade e com os processos de globalização e mundialização do capital. Chomsky (2002), por exemplo, em contraponto ao cinismo de quem “não vê a sociedade, mas somente indivíduos”<sup>17</sup>, denunciou o neoliberalismo como um “capitalismo sem luvas”, sustentado num falso preceito de que “não há alternativas” e tendo como consequências a grave debilitação dos serviços de educação e de saúde, a redução dos postos de trabalho e o aumento da desigualdade social, econômica e de renda. Na mesma toada, Bourdieu (1998, 2002) se lança ao debate e ao enfrentamento teórico e político do que chama de “flagelo neoliberal”. Segundo o sociólogo francês, o neoliberalismo teria como “utopia” uma “exploração sem limites” e o aniquilamento dos sistemas e instituições coletivas; e como *modus operandi* a conversão de um sistema particular de ideias em uma falsa universalidade por meio da construção de um programa econômico que tende “a favorecer globalmente a ruptura entre a economia e as realidades sociais, e a construir desse mundo, na realidade, um sistema econômico ajustado à descrição teórica” (BORDIEU, 1998, p.138).

Do início dos anos 2000 para cá o debate sobre o neoliberalismo vem se qualificando cada vez mais e, de acordo com Andrade (2019a), se renova com a publicação póstuma do curso de Michel Foucault, “Nascimento da Biopolítica”, em 2004, ganhando novo e importante impulso após a crise financeira de 2008, uma vez que suas consequências reposicionam as discussões políticas e teóricas acerca dos limites, da continuidade e das alternativas do/ao neoliberalismo. Contudo, à maneira das divergências que se instalam em torno do marco inicial teórico do neoliberalismo, verificam-se entre os críticos e analistas do neoliberalismo diferentes perspectivas, tanto no que se refere ao seu significado político, teórico e ideológico, quanto no que diz respeito às implicações efetivas dos processos de neoliberalização postas em movimento nos últimos 40 anos.

---

<sup>17</sup> Em referência a famosa frase “Não existe essa coisa de sociedade, o que há e sempre haverá são indivíduos” da primeira-ministra britânica (1979 a 1990) Margaret Thatcher.

Buscando identificar correntes de análise predominantes, Andrade classifica então as diferentes abordagens sobre o neoliberalismo em dois grandes eixos: 1) aquelas construídas a partir de uma “essência”, que oferecem uma definição a partir de elementos que o conformam enquanto teoria e/ou fenômeno; 2) as que tomam como referência a multiplicidade das suas manifestações teórica, geográfica e histórica. No primeiro grupo estariam incluídas as abordagens marxista, foucaultiana, bourdieusiana e weberiana e no segundo, a neorregulacionista, o pós-colonialista e o hibridismo governamental.

A partir desses dois eixos, conformar-se-iam dois enfoques argumentativos: o que compreende o neoliberalismo, no quadro da luta de classes, como um ideologia econômica comprometida com a expansão da acumulação capitalista, perspectiva adotada pelos marxistas e, em alguma medida, pelos bordieusianos; e o que estende a lógica econômica do neoliberalismo a um tipo de racionalidade globalizante que se espalha para além da esfera do mercado, penetrando em diferentes âmbitos da vida social, política, cultural e subjetiva, sendo essa a tendência predominante, por exemplo, nas abordagens foucaultianas, neorregulacionista e weberiana. Para o autor, malgrado as diferenças teóricas, os efeitos do neoliberalismo engendrariam a necessidade de seu enfrentamento em quatro dimensões: econômica globalizada, política (luta anti-disciplinar contra os modos de regulamentação e/ou dispositivos de governamentalidade); teórico/simbólica; e subjetiva (nível microssocial e intraindividual). Não existindo em modo puro, mas híbrido, no neoliberalismo tais dimensões estariam interrelacionadas não sendo uma determinante em relação à outra.

Essa interpretação do neoliberalismo como uma formação híbrida é sustentada por Brenner, Peck e Theodore (2010) que, para afirmarem sua posição neorregulacionista, também procuram se situar em relação ao debate classificando as análises existentes sobre o neoliberalismo em três grandes correntes. A primeira, designada como “variedades de capitalismo”, procura fazer corresponder as experiências reais do neoliberalismo a um dos dois modelos teóricos de referência: o Ordoliberalismo, ou a “economia social de mercado”, e a “economia liberal de mercado”, cujas referências são os autores da Escola Austríaca e/ou de Chicago. A segunda corrente seria a histórico-materialista que, no entender dos autores, buscam associar as manifestações particularidades do neoliberalismo à estrutura socioglobalizante mundial, a partir de teses como a da subordinação de países periféricos aos consensos dos organismos internacionais. Nesse sentido, o neoliberalismo seria a face contemporânea e avançada do capitalismo moderno. Por fim, também localizam entre os teóricos que se inspiram nos estudos de Foucault sobre o neoliberalismo, a corrente dos “estudos da governamentalidade”, destacando ser essa, ao contrário das duas anteriores, uma

abordagem não-essencialista pois, renunciando a uma concepção estrutural ou homogênea do neoliberalismo estaria mais atenta às especificidades das variadas manifestações empíricas do neoliberalismo.

Em igual esforço para se diferenciar das abordagens existentes, Wacquant (2012) argumenta que a "antropologia do neoliberalismo" teria se polarizado entre aqueles que privilegiam sua dimensão econômica, os marxistas, neomarxistas e neoclássicos; e os que fazem sua leitura a partir da noção de governamentalidade, com clara inspiração nos estudos foucaultianos.

Para o autor, a primeira corrente seria hegemônica e enfatizaria a prevalência da economia sobre o Estado e a sociedade, representando uma visão "ordenada", "coerente" e por vezes "monolítica" do neoliberalismo, enquanto ideologia e doutrina econômica que resulta sempre num conjunto de prescrições econômicas (privatização, financeirização, desregulamentação, austeridade) e cuja pretensão seria a conservação e ampliação do poder e do domínio econômico de classe. Em contrapartida, a abordagem rebelde/insurgente se fiaria a ideia de uma "racionalidade global" que, valendo-se de tecnologias e dispositivos disciplinares e de controle que perpassam mas ultrapassam o interesse meramente econômico e de classe, visam a conformação de condutas dos agentes e dos sujeitos (mercado, Estado, sociedade, indivíduos). Para ele, embora ambas as abordagens tenham constituído "agendas de pesquisas ricas e produtivas", padeceriam de excessos opostos: a primeira sendo demasiadamente restrita ao campo econômico e a segunda assaz ampla e dispersa em relação a especificidade dos agentes e instituições que regulam e emanam os discursos e as práticas de governamentalidade, conferindo aspecto de onipotência à "racionalidade neoliberal". Por esses vieses, tais perspectivas deixariam escapar o que seria o "neo" no neoliberalismo:

a reengenharia e a reestruturação do Estado como principal agência que conforma ativamente as subjetividades, as relações sociais e as representações coletivas apropriadas a tornar a ficção dos mercados real e relevante (WACQUANT, 2012, p. 507).

Em discordância com as análises anteriores sobre a abordagem marxista do neoliberalismo, Saad Filho (2015) prescruta a produção teórica dos autores filiados a esse referencial teórico, identificando nela não uma, mas quatro interpretações predominantes:

como um conjunto de ideias inspiradas nas escolas econômicas austríaca e de Chicago e no ordoliberalismo alemão, e elaboradas sob a égide da Sociedade do Mont Pèlerin; como um conjunto de políticas, práticas e instituições inspiradas e/ou validadas por essas ideias; como uma ofensiva de classe liderada pelo Estado contra os trabalhadores e os pobres, em nome da burguesia em geral ou das finanças em particular; e como uma estrutura material de reprodução econômica, social e política, implicando que o neoliberalismo é o modo de existência do capitalismo contemporâneo ou um sistema de acumulação. (SAAD-FILHO, 2015, p.59)

Ao contrário do que pensa Wacquant, para ele, as análises marxistas seriam sistêmicas e integrariam aspectos econômicos, políticos, ideológicos. Em sua compreensão particular, as experiências neoliberais guardam características comuns fundamentais, sendo algumas mais abstratas e universais (financeirização, degradação da democracia) e outras mais concretas e particulares em cada país (privatizações, substituição das funções do Estado pela participação do terceiro setor), o que torna necessário ter cautela em relação a sua homogeneização enquanto fenômeno internacional. Dessa feita, o neoliberalismo “não pode nem ser definido de maneira puramente conceptual, nem capturado indutivamente através da simples descrição de experiências históricas” (SAAD FILHO, 2015, p.60). Contudo, não se deveria desprezar a necessária vinculação do neoliberalismo com o imperialismo e o processo de globalização. Nesse sentido, o autor assume que a maioria das análises marxistas insiste corretamente na financeirização como característica definidora do neoliberalismo e responsável, desde a década de 1970, pela reestruturação da economia.

Em sua compreensão, Saad-Filho entende que as política neoliberais praticadas nos últimos decênios foram orientadas majoritariamente pela Escola de Chicago e estariam sustentadas em cinco plataformas ontológicas: 1) separação entre Estado e Mercado; 2) maior eficiência do mercado em relação ao Estado, cuja intervenção seria perniciosa, onerosa e perdulária; 3) crença na globalização e mobilidade do capital como resultado do progresso técnico, busca de valorização do capital e desregulamentação financeira, produzindo crescimento econômico para aqueles países nos quais esses princípios são assumidos; 4) presunção de que a estabilidade macroeconômica e o crescimento estariam na dependência de uma baixa inflação garantida pela política monetária; 5) garantia ilimitada por parte do Estado ao sistema financeiro como condição para a operacionalização das principais políticas macroeconômicas neoliberais.

A exemplo de Saad Filho, o debate sobre o neoliberalismo tem sido realizado por importantes intelectuais brasileiros, cujas discussões perpassam desde seus aspectos mais abrangentes de cunho teórico e político (NETTO, 1993; MALAGUTI, CARCANHOLO E CARCANHOLO, 1998, PAULANI, 1999, SADER E GENTILI, 1995, CHAÚÍ, 1997, 2014) até suas implicações para a especificidade da formação econômica e para a história recente da política brasileira (PAULANI, 2006; SADER, 2015; SAAD FILHO E MORAIS, 2019; CHAÚÍ, 2020;).

Destacam-se ainda na literatura crítica do neoliberalismo as abordagens que articulam sua manifestação enquanto fenômeno político e econômico com processos históricos de luta e afirmação de identidades e direitos das mulheres, dos negros e da comunidade LGBTQI+ na



interface com os avanços e retrocessos do sistema democrático em países do capitalismo central e periférico. Convergem para essas temáticas os textos de autoras feministas norte-americanas como Melinda Cooper (2017), Wendy Brown (2015, 2019) e Nancy Fraser (2012, 2018).

A despeito da ampliação, aprofundamento e diversificação do debate sobre o neoliberalismo desde a publicação dos cursos de Foucault e da crise econômica de 2008, permanecem ainda como importantes referências as intervenções teóricas e políticas realizadas na década de 1990 por intelectuais de envergadura como Noam Chomsky e Pierre Bourdieu, que contribuíram não só para ampliação do debate sobre o neoliberalismo na esfera pública e, conseqüentemente, no contexto de lutas anticapitalistas, do movimento altermundista e de importantes greves ocorridas na França e em outros país da Europa, mas abriram caminho para aprofundamento teórico dessa temática no âmbito das ciências sociais, influenciando a construção de novas perspectivas de análises, apoiadas em categorias delineadas por esses autores, como foi o caso de Loïc Wacquant, herdeiro imediato do legado crítico de Bourdieu.

Considerando a amplitude das perspectivas de análises sobre o neoliberalismo e suas possíveis contribuições para a melhor compreensão da emergência e do enfoque dado nos últimos anos ao desenvolvimento das competências socioemocionais no campo do trabalho e da educação, discorreremos a seguir sobre os princípios fundantes do corpo teórico e doutrinal do neoliberalismo, suas implicações históricas na luta de classes e sua disseminação como lógica, racionalidade e ideologia, influenciando direta e indiretamente na conformação de uma nova sociabilidade no capitalismo contemporâneo.

Damos especial destaque, ao final desse capítulo, às recentes abordagens dos sociólogos franceses Pierre Dardot e Christian Laval acerca da racionalidade neoliberal e as ricas formulações teóricas do filósofo sul-coreano Byung Chul-Han sobre a sociedade do cansaço e a psicopolítica do neoliberalismo. As abordagens desses autores, concorrem para a construção, em detalhe e profundidade, do retrato do “empresário/empreendedor de si”. Tal figura tem sido compreendida como novo modelo do *homo economicus* preconizado pela ideologia neoliberal, sendo particularmente disseminada pela revitalização permanente do conceito de capital humano<sup>18</sup> e sua incorporação na ciência do *management*, no mundo do trabalho e na educação, conforme discutiremos nos próximos capítulos.

---

<sup>18</sup> Nessas constantes revitalizações permanece como ideia-força o princípio da teoria econômica marginalista de que a educação agrega valor marginal à mercadoria força de trabalho. Alteram-se, entretanto, as

A incursão nessas abordagens parece necessária em face da especificidade de nosso objeto, da relação que parece se estabelecer entre a emergência das competências socioemocionais no debate educacional e a demanda pela formação de novas subjetividades adequadas à sociabilidade neoliberal e ao novo mundo do trabalho; e a própria complexificação do debate em torno do neoliberalismo, após a crise econômica de 2008. Contudo, ao fazer tal ampliação procuramos mantermo-nos coerentes com o referencial teórico do materialismo histórico-dialético, considerando, à maneira de Laval (2018) que, a despeito da diversificação e qualificação do debate sobre o neoliberalismo nos últimos anos “as análises foucaultianas, bourdieusianas e marxistas podem se combinar no seio de uma nova cultura crítica, sem, no entanto, se confundir em uma síntese imprecisa” (LAVAL, 2018, p.19).

Com esse espírito, apontamos, de início, que as discussões sobre a conformação do “empresário/empreendedor de si”, remete-nos, num primeiro momento, à categoria marxista de ideologia, sugerindo-nos que o diagnóstico de sua emergência, visibilidade e virulência na sociabilidade neoliberal, na ciência da administração, e no mundo trabalho refletem a manifestação específica e mais avançada de processos de alienação e conformação psicofísica do trabalhador verificados ao longo da história do capitalismo, mas que, com o aprofundamento de sua crise, ganha novos contornos com o neoliberalismo.

## 2.1 Neoliberalismo: gênese, conceitos e preceitos

Em texto bastante conhecido, Anderson (1995) realiza um balanço do neoliberalismo retomando sua história, ideias e desdobramentos econômicos e políticos. O autor lembra que o neoliberalismo surge após a II guerra mundial como uma "reação teórica e política" contra a o Estado de Bem-estar Social. Confinado aos círculos acadêmicos, teria permanecido por muito tempo como letra morta (CHAUÍ, 2000), passando a ganhar cada vez mais terreno com a longa recessão e estagflação iniciados com a crise de 1973 e que se estendeu até meados da década de 1990. Embora sua hegemonia tenha levado cerca de uma década para ser alcançada, o neoliberalismo teria se consolidado como "um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado

---

qualidades/características humanas que são destacadas como elemento que melhor incrementam a força de trabalho. No caso da racionalidade neoliberal e da psicopolítica, os autores referem-se aqueles aspectos de ordem socioemocional, o que vai ao encontro da maior ênfase conferida atualmente pela abordagem por competências a essa dimensão.

(ANDERSON, 1995, p.20). Assim, de acordo com Netto (1993), com a crise global da sociedade contemporânea, combinação expressa pela crise do socialismo real e do Estado de Bem-Estar Social, a "ofensiva neoliberal" amplia seu espectro de influência em nível global, apresentando-se como "a alternativa entre a falta de alternativa" no final do século XX.

Olhando em retrospectivo esse desenvolvimento e ascensão do neoliberalismo, Carcanholo e Baruco (2011) dividem o seu percurso histórico em quatro etapas. A primeira inicia-se com a publicação de "O caminho da Servidão" em 1977, por Hayek. Embora ainda sem força para enfrentar as teses keynesianas, teria sido a partir dessa obra que as ideias de Hayek passaram a atrair um amplo grupo de seguidores (a Escola Austríaca). A segunda etapa se dá a partir de influência exercida, desde os anos 60, por economistas dessa escola e seguidores de outro autor, Milton Friedman, nos meios acadêmicos. A terceira fase ocorre quando da passagem do plano teórico para o político, simbolicamente representado pela chegada ao poder de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, na Inglaterra e nos EUA. A quarta etapa consolida-se sob a crise do bloco socialista ao final dos anos 80, quando há um grande avanço das ideias neoliberais. Para Sader (2009), citado pelos autores, existiria ainda uma quinta fase, a atual, representada pela crise do pensamento neoliberal dada a sua incapacidade para cumprir as promessas de retomada de crescimento com distribuição de renda.

Confrontando e diferenciando o neoliberalismo do liberalismo clássico, teoria comumente tida como inspiração para o primeiro, os autores explicam que, na sua origem, o pensamento liberal desdobra-se em dois grandes princípios: a inclinação individual e natural de busca pelo lucro que, quando ampliada ao conjunto da sociedade, constitui naturalmente uma lei econômica "autônoma" e "automática" que beneficiaria a todos e geraria uma "ordem social harmônica." O segundo princípio, derivado deste, funda-se na ideia de livre iniciativa como motor do desenvolvimento sendo fundamental a não intervenção estatal para construção do modo mais racional, justo, eficiente e produtivo de organização das relações econômicas numa sociedade.

O neoliberalismo guardaria, então, coerência com esses princípios. No entanto, diferentemente do contexto que marcou o surgimento do liberalismo, cuja ideia de "Estado mínimo" associa-se à preservação das liberdades individuais, no século XX o Estado mínimo identifica-se "como uma forma de propiciar a constituição e livre funcionamento do mercado" (CARCANHOLO e BARUCO, 2011, p. 13).

Para os autores, o liberalismo clássico revestia-se de um caráter mais progressista, de combate à aristocracia, enquanto o neoliberalismo guardaria um caráter conservador, defendendo uma volta à "ordem estabelecida". Enquanto o primeiro tinha a igualdade formal

como um valor, o segundo transforma a desigualdade em meta com vistas a justificar o incentivo e o mérito individual, cujo prêmio é a diferenciação desses indivíduos, não só em termos econômicos, mas também socioculturais. Em sua tese de doutorado, Carcanholo (2002) lembra que no liberalismo clássico a economia é concebida com base em formulação complexa, ao mesmo tempo política e filosófica. Em contrapartida, o neoliberalismo,

muito mais do que uma filosofia moral ou política, se manifesta meramente como um receituário de política econômica, onde as esferas políticas e sociais são reflexos do comportamento econômico, subordinadas a critérios de eficiência. Para o neoliberalismo, o homem extrapola seu comportamento maximizador, avaliando custos e benefícios de suas decisões, para todas as esferas da sociedade. Se antes, no liberalismo clássico, razão e liberdade eram valores fundamentais reciprocamente articulados, agora, no neoliberalismo, a liberdade passa a se subordinar a uma razão economicista. (CARCANHOLO, 2002, p.17)

Outra diferença marcante estaria em que o neoliberalismo não restringe sua esfera de influência ao campo ideológico, mas propõe um projeto político de sociedade – a sociedade de mercado. Sendo assim, sua hegemonia ultrapassa o âmbito teórico e ideológico e ganha corpo nas políticas econômicas, propondo uma nova forma de sociabilidade do capital.

Considerando esse intento, surgem controvérsias sobre o verdadeiro papel do Estado preconizado pelo neoliberalismo<sup>19</sup>. Para Prado (2005) se no liberalismo clássico o Estado deveria ser economicamente passivo, no neoliberalismo ele deveria ser um "agente econômico ativamente passivo", criando as condições para a acumulação do capital. Nesse sentido, para o economista, o neoliberalismo não deve ser compreendido como a doutrina do Estado mínimo, pois não exime o Estado de atividades econômicas, mas as desloca para os setores "vazios da malha produtiva e financeira (...) preferencialmente, adjudicando as atividades econômicas complementares, por meio de contratos de gestão, às empresas privadas" (PRADO, 2005, p.24).

As análises de Carcanholo e Baruco convergem com as de Paulani (1999). Esta autora lembra que o liberalismo surge no bojo de numa filosofia dos direitos naturais que preza pela tolerância, liberdade e racionalidade dos homens contra o arbítrio do antigo regime, e que o neoliberalismo "constrangido a se apresentar fundamentalmente como uma receita de política

---

<sup>19</sup> Tais controvérsias se complexificam e se ampliam ainda mais se considerarmos os meandros, especificidades e diferenças programáticas do Ordoliberalismo, o "neoliberalismo alemão", perspectiva teórica colocada em maior evidência pelos estudos de Foucault (2004). Trata-se de uma variante do neoliberalismo que propõe erigir, pela combinação de livre mercado, ordem constitucional e equidade social, uma "economia social de mercado". Embora não se confunda com o Estado de Bem-estar Social, aproximando-se mais da perspectiva da "terceira via", quando comparado ao neoliberalismo da Escola de Chicago, o ordoliberalismo admite maior participação do Estado na garantia das condições de funcionamento do livre mercado (estabilidade da moeda, austeridade fiscal, combate aos oligopólios, monopólios e cartéis, por exemplo). Para maior detalhamento ver Foucault (2004) e Dardot e Laval (2017).

econômica” (PAULANI, 1999, p.121) acaba por desprezar os valores universais que estiveram na origem do pensamento liberal. Em outro texto, Paulani (2006) vai mais a fundo nessa debilidade teórica do neoliberalismo e explica que Friederic Hayek e outros intelectuais conservadores da Escola Austríaca, preocupados com as regulações extranacionais, a pesada intervenção estatal e as concessões dadas aos trabalhadores pelo Estado Keynesiano, buscavam construir alternativas político-programáticas para fazer frente ao novo momento do capitalismo típico do Estado de Bem-Estar Social. Contudo, esse grupo não optou pelo aprimoramento teórico como estratégia de convencimento sobre as virtudes do livre mercado, visto que o paradigma mais apropriado para essa reelaboração, a teoria neoclássica, já havia sido alvo de críticas pelo próprio Hayek.

Assim, como explica Chauí (2000), no contexto da crise da década de 1970, o grupo de intelectuais neoliberais liderados por Hayek assumiram muito mais o papel de consultores das grandes potências mundiais, fornecendo um diagnóstico que responsabilizava o poder excessivo dos sindicatos e movimentos operários pela queda dos níveis de lucros das empresas e conseqüente descontrolado da inflação. Propunham então uma reconfiguração do Estado nos seguintes moldes:

(1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; (2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; (3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, assim, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; (4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. (CHAUÍ, 2000, p.28)

De outro modo, Carcanholo e Baruco (2011) explicam que o neoliberalismo, tendo como objetivo a retomada estrutural do processo de acumulação, se conforma como uma estratégia de desenvolvimento capitalista, a partir de três componentes ativamente construídos:

(1) a estabilização macroeconômica (controle inflacionário e das contas públicas) é uma pré-condição; (2) reformas estruturais pró-mercado são necessárias para construir um ambiente econômico que promova a livre iniciativa e os investimentos privados; (3) retomada dos investimentos privados garantem um novo processo de crescimento/desenvolvimento da economia. (CARCANHOLO E BARUCO, 2011, p.12)

Já Sader (2008) aponta como aspectos principais das políticas neoliberais implementadas no contexto da globalização:

A privatização de empresas estatais, abertura para o mercado internacional, desindexação dos capitais, precarização das relações de trabalho. Todas contêm um elemento central, que perpassa todos os outros e os articula: desregulamentação da economia, isto é, retirada das travas à livre circulação dos capitais. (SADER, 2008, p.39)

Paulani (2011), por sua vez, prefere estabelecer uma distinção entre discurso neoliberal e pensamento neoliberal. Para a economista, o discurso se presentifica nas recomendações da política disseminadas pela repetição mântica e batida da simplificada tese da ineficiência do Estado/eficiência do mercado. Ao mesmo tempo, o pensamento neoliberal não seria uma teoria, mas uma espécie de doutrina prescritiva que conforma um “conjunto de regras de condução da política econômica”, que se tornou dominante por razões materiais que explicam, inclusive, a força adquirida pelos discursos. Dessa forma, embora a crise de 2008 tenha abalado o discurso neoliberal, sua base material não se alterou, de modo que “os interesses que dela emanam ainda são fortes o suficiente para que o ideário neoliberal permaneça ainda forte e vigoroso por um bom tempo” (PAULANI, 2011, p.40).

Convém lembrar que, mesmo antes da crise do 2008, o neoliberalismo, embora tenha tido êxito em controlar os índices de inflação na década de 1990, revelou-se incompetente na promoção do crescimento econômico, não conseguindo retomar o ritmo de acumulação da “era de ouro” do capital, elevando as taxas de desemprego e aumentando os gastos governamentais, redirecionando os custos do *Welfare State* para o pagamento de dívidas (CARCANHOLO E BARUCO, 2011). Seu fracasso se explica pela adoção de um modelo que incentiva a financeirização e monetarização e não o setor produtivo (CHAUÍ, 2000).

Contudo, como já advertia Anderson (1995), embora tenha fracassado economicamente, socialmente o neoliberalismo alcançou muitos dos seus objetivos criando sociedades mais desiguais, aproveitando-se dos momentos de grandes traumas coletivos decorrentes de desastres naturais ou provocados para implementar reformas radicais, como bem demonstrou Naomi Klein (2008) e, mais do que isso, como veremos adiante, através das análises de David Harvey (2005) e Duménil e Lévy (2011, 2014), restaurando o poder político e econômico da classe capitalista.

## 2.2 A restauração do poder da classe capitalista sob a égide do neoliberalismo

Harvey (2005) parece discordar da tese que estabelece uma relação de causa e efeito entre a crise econômica da década de 1970 e a emergência e consolidação do neoliberalismo como resposta a essa crise. Para o autor, até o Consenso de Washington, que consolidou a

ortodoxia neoliberal, o neoliberalismo se desenvolveu geograficamente de forma desigual, parcial e assimétrica, em meio a experimentos que não raramente se realizaram mediante arranjos e tradições já instauradas e que, de fato, definiram a real direção do processo de neoliberalização. Na concepção de Harvey, o neoliberalismo seria uma doutrina que se tornou referência no pensamento e nas economias e cujo corolário seria a ação empreendedora individual como motor do desenvolvimento humano e social. Nesse sentido, na definição do autor:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2005, p. 12)

Ainda segundo Harvey, este modelo supõe a tríade desregulação, privatização e a necessária retirada do Estado da esfera econômica, restringindo sua esfera de ação à preservação da integridade da moeda, mas permanecendo e ampliando sua atuação nas áreas da defesa e da regulação da norma jurídica necessárias ao funcionamento do modelo. A atuação na esfera social, educação, saúde, previdência e moradia só deveria ser encorajada na ausência de mercados que atendessem a essas demandas, permanecendo sempre em um patamar mínimo o provimento direto desses serviços ou, preferencialmente, viabilizando-os através de financiamento e parceira com a iniciativa privada, como no caso dos *vouchers* educacionais.

De forma mais ampla, para o autor, o neoliberalismo pode ser analisado como um projeto utópico de reorganização do capitalismo internacional com base em um modelo teórico e como projeto político de restauração do poder de classe, com o restabelecimento das condições para acumulação de capital. O autor argumenta que teria sido este último objetivo o que logrou maior êxito, beneficiando-se da ampla e rápida disseminação da retórica neoliberal na sociedade. Na concepção do autor:

nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos” (HARVEY, 2005, p. 17).

Desse modo: “a utopia teórica do discurso neoliberal funcionou mais como sistema de justificação e legitimação para tudo o que fosse necessário no sentido de restaurar o poder de classe” (HARVEY, 2005, p.10). Para Harvey, o discurso virtuoso e vitorioso do neoliberalismo se difundiu na sociedade americana através de uma forte mobilização das

mídias, das instituições educacionais e com a forte participação de *Think-Thanks*<sup>20</sup> financiadas pela classe empresarial, encontrando eco na audiência que herdara do movimento de 1968 um gosto libertário em relação ao poder do Estado e às manipulações do capitalismo monopolista.

O argumento libertário em favor do neoliberalismo mostrou-se uma poderosa força de mudança, e na medida em que o próprio capitalismo se reorganiza para abrir espaços para os esforços empresariais individuais e dirige seus esforços para satisfazer os inúmeros nichos de mercado (particularmente aqueles configurados pela liberação sexual) surgidos do crescente consumismo individualizado, foi possível fazer coincidir palavras com realizações. (HARVEY, 2005, p.13)

Tais mecanismos ideológicos e de persuasão serviram não só para pavimentar o caminho de implementação da neoliberalização, eliminando possíveis resistências, como para escamotear e atenuar o fracasso do neoliberalismo na resolução dos problemas da acumulação do capital, fato constatado pelas pífias taxas de crescimento econômico alcançados pelo neoliberalismo nas décadas de 1980 e 1990.

Reitera-se, assim, o argumento do autor de que o neoliberalismo, mostrando-se incompetente na geração de riquezas, serviu muito bem à restauração do poder econômico e político da classe capitalista, ou mesmo à criação, em países como a China e a Índia, das condições para o florescimento dessa classe, valendo-se de meios que Harvey denominara por “acumulação por espoliação”.

Mais recentemente, Duménil e Lévy (2011, 2014), ao analisarem a crise do neoliberalismo de 2008, acabam, à sua maneira, por corroborarem com as teses de Harvey. Antes disso, os autores franceses já defendiam que o neoliberalismo deveria ser compreendido como o terceiro estágio do capitalismo moderno, que se desenvolve e se consolida no contexto da crise estrutural dos anos 1970 como uma "configuração particular dentro de capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso" (DUMÉNIL E LÉVY, 2007, p.2). Por essa visão, os autores interpretam a emergência do neoliberalismo não mais como um fenômeno conjuntural relacionado à crise do *Welfare State*, mas como uma mudança na aliança de classes com vistas à restauração do poder da classe capitalista, operada ainda sob o domínio imperialista dos Estados Unidos.

---

<sup>20</sup> *Think-tanks* são instituições ou grupo de especialistas que se dedicam a produzir reflexões e ideias em torno de determinado tema de interesse social: economia, política, tecnologia, cultura, educação, etc. Em geral, apresentam-se como organizações sem fins lucrativos, recebendo financiamento de indivíduos, instituições ou grupos de interesses relacionados ou alinhados com a perspectiva teórico-política que orientam as diferentes *Think-Tanks*.



Para os autores, a transição do capitalismo clássico para o capitalismo moderno, ocorrida na transição entre os séculos XIX e XX, veio acompanhada de transformações importantes na esfera corporativa e financeira, mas também na esfera gerencial, com a progressiva transferência do comando das empresas capitalistas para um grupo de administradores profissionais. O afastamento da classe capitalista teria fortalecido seu poder de dominação econômico, tornando-o mais impessoal e técnico, uma vez que ele passa a ser exercido por uma classe gerencial que atua como preposto da primeira, tendo a sua disposição potentes instrumentos financeiros.

Duménil e Lévy (2014) analisam a história do capitalismo moderno a partir do que denominam como “ordens sociais” que, na formulação dos autores, são compreendidas como configurações de poder nas quais as classes ou frações de classes superiores, sustentada por sua hegemonia ou por alianças firmadas como compromissos, governam as relações sociais e dirigem o processo de acumulação. Os autores adotam então um modelo no qual estão configurados três grandes complexos de classes: 1) as classes capitalistas, que incluem os proprietários dos meios de produção, mas também são representados pelo capital comercial e financeiro, 2) as classes dos gerentes, os assalariados que assumem o comando e a administração das grandes empresas privadas e dos órgãos públicas; e 3) as classes populares, representados pelos outros trabalhadores assalariados. Distinguem também três grandes fases do capitalismo moderno, a primeira correspondendo ao período que se estende do final do século XIX até a grande depressão de 1929; um segundo momento que inicia-se com o “*New Deal*” e precipita-se com crise dos anos 1970, na qual engendra-se o começo da terceira fase, marcada pela ascensão do neoliberalismo e por uma nova hegemonia da finança (perdida na fase anterior). Nesta, “a fração superior das classes capitalistas e as instituições financeiras passam a se beneficiar de uma capacidade não desafiada para conduzir a economia e a sociedade em geral de acordo com os seus próprios interesses” (DUMÉNIL E LÉVY, 2014, p. 14-15).

Por finança os autores entendem “a fração superior da classe capitalistas e suas instituições financeiras, encarnações e agentes de seu poder” (DUMÉNIL E LÉVY, 2010, p. 187). Considerando então as ordens sociais que comandam o processo de acumulação, seria preciso admitir que sua hegemonia se faria agora por um “um compromisso entre as classes superiores, capitalistas e gerentes, mas agora sob a liderança dos últimos” (DUMÉNIL E LÉVY, 2014, p. 30). Assim, na interpretação dos autores, o florescimento do neoliberalismo resulta de uma aliança estratégia das classes capitalistas com a elite gerencial, destacadamente

aquelas ligados a esfera financeira, com o intuito de fortalecer e expandir globalmente sua hegemonia.

A nova ordem social estruturar-se-ia, portanto, numa reconfiguração da classe dominante, composta tanto pela tradicional classe capitalista, mas também pela incorporação de grandes CEOs<sup>21</sup> e dos representantes da gerência financeira, a classe gerencial, que remunerados com opções de ações, passam também a guiar suas atividades com vistas à valorização financeira de seus ativos.

Os autores procuram sustentar sua tese com base em dados empíricos que apontam para o aumento da renda total do 1% mais ricos e do aumento das remunerações no setor corporativo (5% mais ricos), sob a hegemonia neoliberal, em contraste com a redução de 40% para menos de 10% do PIB dos Estados Unidos em trinta anos. Em suma, para eles o neoliberalismo seria uma ordem social a serviço da geração de renda para as classes superiores, que em benefício destas pode inclusive, pela retirada de investimentos na produção, acabar por sacrificar a acumulação de capital.

Assim, à maneira de Harvey, os autores concordam que, da ótica dos objetivos de classe, o neoliberalismo teria atingido suas metas até a emergência da crise de 2008. Esta, embora aponte para uma nova crise de hegemonia da finança, também comporta contradições e possibilidades de instauração de uma nova ordem do “capitalismo neogerencial”.

### 2.3 Crise do neoliberalismo ou neoliberalismo como teoria da crise?

Os impactos econômicos e simbólicos da crise de 2008 suscitaram, na esfera acadêmica e política, questionamentos acerca da legitimidade, pertinência e eficácia das prescrições contidas no receituário neoliberal. Não foram poucos os que decretaram, a partir do colapso de *Wall Street*, o encerramento de uma era, a era neoliberal. Por esse prisma, as teses de Hayek e companhia restariam finalmente derrotadas e definitivamente enterradas pela comprovação empírica dos efeitos nefastos e imprevisíveis da desregulamentação dos mercados, da financeirização e da renúncia forçada do Estado a qualquer papel na economia, seja na regulação, na condução ou mesmo na correção dos seus desvios e das ações de seus agentes, sempre mais bem orientados pela liberdade do mercado. No polo oposto e

---

<sup>21</sup> Sigla de Chief Executive Officer, refere-se aos funcionários que ocupam cargos localizados no topo da hierarquia operacional de uma empresa (ex: diretor-geral, presidente, chefe executivo). São os responsáveis por executar as políticas e diretrizes emanadas do Conselho de Administração das empresas e também são fiscalizados por ele.

minoritário, encontramos análises que rechaçam a ideia de que o neoliberalismo teria se esgotado e, ao contrário, enxergam nos eventos de 2008 elementos potencializadores para o fortalecimento da razão neoliberal. Um terceira corrente de opinião, mais cautelosa em relação aos primeiros e menos pessimista em relação aos segundos, defende que, se não se encerra em definitivo o ciclo neoliberal, estaríamos assistindo, ao menos, sua crise.

Em parcial acordo com essa última corrente, Saad filho (2011), analisando o significado da “crise do neoliberalismo” pós-2008 e partindo do pressuposto de que o neoliberalismo seria o modo de existência do capitalismo contemporâneo, argumenta que a “crise” seria uma consequência da insustentável lógica de financeirização da economia. Assim, as críticas ao neoliberalismo embora exponham seus limites como motor da acumulação, são expressão de uma “crise no neoliberalismo” e não “uma crise do neoliberalismo” já que, “apesar da reprodução do sistema de acumulação ter sido abalada, ela não é ameaçada por nenhuma alternativa sistêmica” (SAAD FILHO, 2011, p.13).

Posição semelhante parecem assumir Peck, Theodore e Brenner (2012), para os quais atribuir qualquer sentido de crise ao neoliberalismo parece um equívoco, dado que ele não existiria como “estrutura unificada estática”, “sistema de equilíbrio” ou como “condição final”, sujeitando-se a um colapso amplo e totalizante por transmissão em cadeia sucessiva de um evento de grande magnitude. Por isso, o autores concordam com Harvey (2009) quando este, instado a opinar sobre a iminente morte do neoliberalismo após a crise de 2008 responde não evasivamente que “depende do que se quer dizer com neoliberalismo” (HARVEY, 2009 *apud* PECK, THEODORE E BRENNER, 2012, p.69). Endossando tal entendimento, os autores afirmam que o neoliberalismo

existe de modo invariável em uma relação essencialmente parasitária com as formações sociais existentes com as quais tem uma relação antagonica, tais como o socialismo de Estado, a social-democracia ou o autoritarismo neoconservador. (PECK, THEODORE E BRENNER, 2012, p.69)

Assim, ainda que reconheçam certo abalo sofrido pelo neoliberalismo, os autores, aproximando-se da compreensão de Saad-Filho, entendem que, na ausência de um “contrapeso ideológico”, uma alternativa política viável e concorrente, abre-se o caminho para uma reconstrução do neoliberalismo. Este, erguer-se-ia mais uma vez na sua forma particular: uma formação híbrida, não linear e sustentada paradoxalmente como uma teoria da crise.

Por esse prisma, conforme explicam os autores, o neoliberalismo teria sido, desde a sua gestação, concebido como uma teoria da crise sendo este, desde sempre, o pretexto e impulso conveniente para a adoção de medidas e políticas neoliberalizantes. No entanto, consideradas sempre como insuficientes, tais políticas tendem a ser aplicadas de modo mais

amplo e radical nos países que não respondem da forma economicamente esperada às ações antes implementadas. Conforme detalham os autores:

Cada um dos neoliberalismos realmente existentes traz consigo resíduos e, portanto, o passado das lutas regulatórias, que por sua vez formatam as capacidades e orientações políticas, e os caminhos futuros da reestruturação neoliberal. Perversamente, programas de reestruturação neoliberal são sustentados de muitas maneiras por repetidos fracassos regulatórios; tipicamente, eles “progridem” através de uma turbulenta dinâmica de experimentações, superações de limites e ajustes motivados por crises. (PECK, THEODORE E BRENNER, 2012. p.72)

Reinaldo Carcanholo (1998) vai além ao dizer que o neoliberalismo sofreria de uma espécie de "Síndrome da Imunidade Auto-Atribuída" que transforma mesmo as críticas mais coerentes baseadas em fatos em contra-argumentos que justificam os fracassos pela aplicação sempre insatisfatória, em amplitude e radicalidade, das necessárias medidas neoliberalizantes, o que, numa sociedade orientada pela insaciável acumulação capitalista seria sempre possível e desejável.

Recuperando as análises mais recentes sobre a crise do neoliberalismo, Andrade (2019b), vai ao encontro daqueles que percebem sua natureza híbrida, parasitando e não substituindo por completo formações sociais e arranjos institucionais existentes. Por essa característica, o neoliberalismo disporia sempre do recurso de culpabilizar o passivo histórico e “se oferecer novamente como remédio para os males que ele próprio desencadeia, o que lhe permite seguir errando” (ANDRADE, 2019b, p.122). Como consequência e justificativa teórica, as “crises” do neoliberalismo acabariam assim por produzir o efeito reverso, reforçando o seu vigor ideológico.

No cenário pós-crise de 2008, o caráter híbrido e parasitário do neoliberalismo parece se revelar com maior clareza e concretude na combinação e aliança entre conservadorismo e políticas neoliberalizantes que se fazem presentes na condução política de diferentes Estados, sendo emblemático a eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos e Jair Bolsonaro, no Brasil, cujos perfis conservador e autoritário de ambos se articulam, no plano da política econômica, com uma diretriz assumidamente neoliberal, acirrando ao mesmo tempo a exploração da classe trabalhadora e a exclusão de grupos minoritários e/ou historicamente apartados da participação social e política.

Analisando o contexto estadunidense, Fraser (2018) vê a ascensão política de Donald Trump e do Trumpismo, como a vitória da “versão hiperreacionária” do neoliberalismo sobre modelo até então hegemônico representado pela aliança entre uma “versão progressiva das políticas de reconhecimento” e uma “versão regressiva da política econômica”, que ela

denominou “neoliberalismo progressista”. A autora explica que o termo embora soe como um oxímoro expressa:

uma aliança real e poderosa de dois companheiros improváveis: por um lado, as principais correntes liberais dos novos movimentos sociais (feminismo, antirracismo, multiculturalismo, ambientalismo e direitos LGBTQ); por outro lado, os setores mais dinâmicos, de alto nível “simbólico” e financeiro da economia dos EUA (Wall Street, Vale do Silício e Hollywood). O que manteve esse casal estranho junto foi uma combinação diferenciada de pontos de vista sobre distribuição e reconhecimento. (FRASER, 2018, p.46)

Para ela, o triunfo de um projeto econômico regressivo como neoliberalismo nos Estados Unidos dependia de um invólucro progressista que contemplasse aspirações das políticas de reconhecimento das minorias. Ainda que não visasse abalar a hierarquia social estabelecida, o programa neoliberal progressista o diversificou, garantindo, sempre por critérios meritocráticos, o “empoderamento” e alguma representatividade de mulheres, negros e minorias sexuais. Derrotado pelo neoliberalismo reacionário, caberia a construção de um novo bloco contra-hegemônico, o “populismo progressista”, assentado dessa vez na combinação de um programa de “redistribuição igualitária com reconhecimento não hierárquico” (FRASER, 2018, p.58).

Partindo da constatação de que “o entusiasmo popular com os regimes autocráticos, nacionalistas e em alguns casos neofascistas, abastecidos pela disseminação de mitos e pela demagogia, afasta-se tão radicalmente dos ideais neoliberais”, Brown (2019, p.18) procura analisar a ascensão das “forças antidemocráticas” no Estados Unidos e traça um panorama que relaciona o crescimento de tais forças nacionalistas e autoritárias aos assaltos promovidos pelo neoliberalismo à sociedade, à igualdade e à democracia.

A autora lembra que, mesmo para o ícone do pensamento neoliberal Hayek, o autoritarismo poderia ser tolerado em alguns momentos estratégicos para respaldar e garantir a implementação de políticas econômicas neoliberalizantes, posicionamento assumido publicamente pelo economista em entrevista sobre regime ditatorial de Pinochet, na qual afirma preferir um “autoritarismo liberal” a uma “democracia totalitária<sup>22</sup>”. Contudo, para a autora o processo de “desdemocratização” e a “política antidemocrática” no ocidente são o resultado do desmonte do *Welfare State* e a repulsa à ideia de justiça social promovidos e

---

<sup>22</sup> Refere-se aqui, de modo mais específico, à uma entrevista dada pelo economista austríaco ao jornal chileno El Mercurio 12 de abril de 1981, na qual declara: “uma ditadura pode ser um sistema necessário durante um período de transição. Às vezes, é necessário para um país ter, durante certo tempo, uma forma de poder ditatorial. Como vocês sabem, é possível para um ditador governar de maneira liberal. E é possível que uma democracia governe com uma falta total de liberalismo. Pessoalmente, prefiro um ditador liberal a um governo democrático sem liberalismo”.

prolongados, no tempo e no espaço, pelo discurso e práticas neoliberais, combinados com o resgate do conservadorismo, cuja racionalidade não estaria tão afastada do neoliberalismo como se pensava até então. Tal entendimento se corrobora com a perspectiva de Melinda Cooper que, analisando igualmente o contexto estadunidense, afirma:

Enquanto os neoliberais clamavam por uma redução contínua nas alocações orçamentárias dedicadas ao bem-estar [...] os neoconservadores endossaram um papel cada vez maior para o estado na regulação da sexualidade. Apesar de suas diferenças, no entanto, neoliberais e neoconservadores convergiram para a necessidade de reinstalar a família como fundamento de ordem social e econômica. (COOPER, 2017, p. 49)

A simbiose entre conservadorismo e neoliberalismo, cujo emblemático e anedótico *slogan* “liberal na economia, conservador nos costumes” tornou-se mote nos discursos políticos de populistas de direita, parecem confirmar a tese de que o neoliberalismo permanece, mesmo após a crise de 2008, exercendo forte influência nas diretrizes econômicas e políticas de países centrais e emergentes, materializando-se dessa vez não mais apenas através da hegemonia do setor financeiro sobre o produtivo, das políticas de austeridade fiscais que suprimem o financiamento das políticas sociais e da captura do fundo público pela esfera privada, mas também por uma nova sociabilidade que reage às conquistas e avanços das pautas dos grupos minoritários e subalternizados. Ao mesmo tempo, renovando, pela permanente revitalização da teoria do capital humano, a concepção de *homo economicus*, procurar imprimir na subjetividade social o *ethos* do empresário/empreendedor de si.

É por essa perspectiva que autores como Dardot e Laval (2017) e Han (2015,2017,2018), longe de enxergarem a neoliberalismo em crise, veem sua racionalidade penetrando a esfera do psiquismo e da subjetividade humana e conformando uma sociedade marcada pela autoexploração dos indivíduos em busca da máxima performance. Por outra via, autores como Wacquant (2012), Chauí (2020) e Saflate (2020) problematizam o papel de agentes como o Estado e a ideologia do *management* na disseminação e assimilação da forma empresa no tecido social, o que inclui a internalização das disposições do empresário/empreendedor de si pelos sujeitos. É que passamos analisar na seção seguinte.

#### 2.4 Racionalidade neoliberal e a conformação do empresário/empreendedor de si

Em livro publicado no ano seguinte à crise de 2008, Dardot e Laval alertam já naquele momento que "ainda não terminamos com o neoliberalismo". A advertência dos autores que, como eles lembram, ia na contramão do anúncio apressado do "fim do neoliberalismo" feitos por figuras políticas, como Nicolas Sarkoky, ou por intelectuais, como Joseph Stiglitz,

justificava-se pelos riscos de desmobilização política que tal convicção induziria, pela tendência, posteriormente confirmada, de recrudescimento das políticas de austeridade, e pela compreensão de que o neoliberalismo já havia se consolidado como uma "nova razão do mundo". Para Dardot e Laval (2017) o neoliberalismo não se reduz somente à uma ideologia ou política econômica, mas, antes, comporta uma "razão-mundo", cuja lógica totalizante abarca em nível global e integrado as diferentes esferas da vida social, estendendo “a lógica do capital a todas as relações sociais e todas as esferas da vida” (DARDOT E LAVAL, 2017, p.7), com sérios prejuízos para a existência humana. Conforme descrevem os autores:

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT E LAVAL, 2017, p.16)

Argumentam os sociólogos que a racionalidade neoliberal estrutura e organiza a ação dos governantes, mas também dirige e normaliza a conduta dos governados em função da generalização da concorrência e da adoção da empresa como referência para novos modos de subjetivação. Definem então o neoliberalismo como "o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT E LAVAL, 2017, p.17).

O conceito de racionalidade utilizado pelos autores deriva dos estudos de Foucault - referência destacada na abordagem dos autores -, mais especificamente do curso “Nascimento da Biopolítica”, ministrado pelo filósofo francês no *Collège de France* em 1978-1979. A "razão governamental" seria então um tipo de racionalidade política subjacente aos procedimentos empregados pelo Estado na conduta dos homens. Nesse curso, explicam os autores, Foucault introduz o termo "governamentalidade" para se referir, de modo generalizado, a esses métodos de governo utilizados pelos homens para conduzir a conduta de outros homens, independentemente de seu emprego por agentes do Estado, daí porque Dardot e Laval preferem falar em sociedade neoliberal, e não somente política ou economia neoliberal. Analisando o contexto histórico e os pressupostos de duas correntes do neoliberalismo: o Ordoliberalismo e Escola Austríaca, os autores aproximam-se mais uma vez de Foucault, ao compreenderem o neoliberalismo não como uma continuação do liberalismo

clássico, mas como uma resposta à sua crise de governamentalidade e à necessidade de se construir ativamente o mercado. A solução neoliberal articularia a consolidação do aparato jurídico-político da concorrência e a criação do indivíduo-empresa submetido, livre e voluntariamente, à reprodução de sua lógica, generalizando o mercado como um princípio do governo dos outros e de si, num desdobramento que vai:

Da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa à concorrência como norma da conduta do sujeito-empresa” (Dardot e Laval, 2017, p. 379).

Entretanto, na opinião dos autores, a predominância ampliada da lógica da concorrência e a capilarização no âmbito da sociedade do modelo empresa não resulta de uma mera transposição teórica dos preceitos defendidos por intelectuais da Escola Austríaca para o campo das práticas político-econômicas. Recusando uma interpretação monocausal economicista ou ideológica, os autores sustentam que a "nova racionalidade neoliberal", que emerge com maior intensidade nos anos 1980-1990, seria, antes, a consequência de uma “multiplicidade de processos heterogêneos” produzidas por “fenômenos de coagulação, apoio, reforço recíproco, coesão, integração” (DARDOT E LAVAL, 2017, p.31). O Estado empresarial/gerencial e o sujeito empresário/empreendedor de si seriam a expressão da capilarização dessa racionalidade que captura, reconfigura e orienta instituições e práticas sociais no sentido da reprodução da lógica da empresa por todo tecido social.

No caso do Estado, essa racionalidade traduziu-se de maneira mais evidente pela incorporação de princípios e práticas que pretenderam substituir o Estado burocrático pelo Estado gerencial, importando para esfera pública preceitos e técnicas da administração privada. O Estado se coloca como Estado-Empresa aderindo à lógica da concorrência. Assim, apresenta-se aos investidores externos e às agências de avaliação de risco uma nova filosofia gerencial, reformada e alinhada às regras do mercado e do direito privado. Tal filosofia estabelece um pacto de resultado e desempenho que preza por valores como a livre concorrência, a austeridade fiscal, a abertura econômica, o controle social, a descentralização administrativa, a modernização dos serviços públicos e da relação com o cidadão/cliente. Adquire premência o discurso da “boa governança”, que restringe o debate sobre a administração pública a uma dimensão meramente técnica, em prejuízo “das considerações políticas e sociais que permitiriam evidenciar tanto o contexto da ação pública como a pluralidade das opções possíveis” (DARDOT E LAVAL, 2017, p.373).



O conceito do sujeito neoliberal como "empresário de si mesmo", é tomado de empréstimo de Foucault, mas remete-se às formulações de Friedrich Hayek e Ludwig Von Mises acerca do "homem empreendedor". Este indivíduo, que se autogoverna e autorregula, é um sujeito de iniciativa que, quando livre das coerções estatais, dinamiza a economia com sua criatividade e potencial empreendedor, apreende as lições do mercado e dos economistas e realimenta-se desse processo de permanente aperfeiçoamento pessoal. É esse "sujeito empresarial, neoliberal ou neossujeito", nos termos de Dardot e Laval, que emerge com força no final do século XX: um sujeito ativo, competitivo, que envolve todo seu aparato físico, cognitivo e emocional para se autovalorizar, assumindo todos os riscos e investindo em si como se este fosse um verdadeiro empreendimento. O trabalhador deve se ver e se vender como uma empresa, responsabilizando-se pela valorização do seu capital humano. A volatilidade do mercado de trabalho, o desemprego estrutural e a perda progressiva de proteção social, dentro e fora do trabalho, funcionam como o combustível que alimenta o ciclo de submissão à precarização, rompendo os laços de solidariedade no trabalho e instaurando a competitividade com permanente entre os trabalhadores e destes consigo mesmo.

Desse modo, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal. Foi Margaret Thatcher quem deu a formulação mais clara dessa racionalidade: "Economics are the method. The object is to change the soul" [A economia é o método. O objetivo é mudar a alma. (DARDOT E LAVAL, 2017, p.325)]

Esse modo de subjetivação não se circunscreve apenas à população economicamente ativa ou empregada formal ou informalmente; ela se espalha por toda a sociedade como um modelo que engendra um *ethos* de busca permanente de autovalorização, seja em estudantes do ensino médio, seja em aposentados que precisam se sentir úteis, malgrado todo tempo de vida dedicados à reprodução do capital. Funcionando como constrangimentos reforçadores desse *ethos*, paradigmas educacionais e do trabalho que propõem a "formação por toda a vida" e para a "empregabilidade", são modalidades estratégicas significativas para a mobilização de interesses dos trabalhadores pela educação permanente. Dardot e Laval, lembram, no entanto, que os riscos desse investimento e a culpa por um eventual fracasso são de exclusiva responsabilidade dos sujeitos-empresa, já que está subentendido ser ele um sujeito racional, livre e que orienta suas escolhas calculando riscos e benefícios.

Buscando fortalecer a amálgama homem-empresa, instaura-se no *management* o discurso que estabelece correspondência entre “aspirações individuais” e “objetivos de excelência da empresa”, como um natural reforço mútuo e complementar entre o projeto de vida do sujeito e o projeto econômico da empresa. Assim, trabalhar pela empresa e “vestir a camisa” é trabalhar para si mesmo.

A racionalidade neoliberal impele ainda o sujeito-empresa a estender seus investimentos a outras áreas, além da educação e do trabalho: o cuidado com o corpo, a saúde mental, a imagem pessoal, as experiências de lazer, o consumo de bens culturais transformam-se em ativos que valorizam o capital da empresa humana, havendo sempre uma indústria pronta a atender à demanda por alta performance: de cursos de programação neurolinguística, passando por coaching quânticos não faltam serviços que "visam a um melhor 'domínio de si mesmo', das emoções, do estresse, das relações com clientes ou colaboradores, chefes ou subordinados" (DARDOT e LAVAL, 2017, p.332).

Contudo, segundo os autores, esses recursos podem ser insuficientes para o alçar o sujeito-empresa à performance que dele se espera. Nesse caso, dispositivos de avaliação e vigilância cumprem o papel de manter o neossujeito acochado em sua busca por alto desempenho. O sistema de verificação de mérito baseado em títulos e qualificações cede espaço para avaliação refinada e constante de suas competências, a todo tempo recrutadas. “O sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias que lhe foram reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional, mas pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho” (DARDOT E LAVAL, 2017, p.344).

Para Dardot e Laval, o sujeito-empresa não escapa ileso das técnicas de governo aplicadas a si pelos outros e por ele mesmo. A constante auto-coerção engendrada por essas técnicas resultam em sofrimento psíquico, desmoralização, depressão e personalidade corroída. Ademais, a lógica da competitividade nos espaços de trabalho desagrega o engajamento coletivo e instaura um ambiente de insegurança emocional, desconfiança e até mesmo cinismo.

A importância do tema das “emoções” em cursos e testes (capital emocional, inteligência emocional, competências emocionais) remete a essa obrigação de bem-estar e amor, que necessariamente introduz uma dúvida permanente sobre a sinceridade dos sentimentos demonstrados. (DARDOT E LAVAL, 2017, p.355)

De acordo Dardot e Laval, a razão neoliberal promove a deterioração da democracia liberal, não sendo mais um caminho adequado para a esquerda a mera crítica à democracia formal, posto que mesmo esta perde seu fundamento com o esfacelamento da democracia pelo neoliberalismo. Assim, alertam os autores:

A pior das atitudes de sua parte seria preconizar um retorno ao compromisso social-democrata, keynesiano e fordista, em âmbito nacional ou europeu, sem se dar conta de que a dimensão dos problemas mudou, as forças presentes não são mais as mesmas e a globalização do capital destruiu até as bases de tal compromisso. (DARDOT E LAVAL, 2017, p.386)

O desafio proposto à esquerda seria então ir além da denúncia contundente da "mercantilização generalizada" e assumir uma postura propositiva, contrapondo à governamentalidade neoliberal um outro tipo de governamentalidade, que não se reduza ao governo dos outros, mas ofereça alternativas para o governo de si, ou seja, faça uso de condutas para promover "desde já formas de subjetivação alternativas ao modelo da empresa de si" (DARDOT e LAVAL, 2017, p.396). A resistência coletiva à competitividade e à autoexploração, o cooperativismo, a construção de redes de assistência mútua e o compartilhamento de saber indicariam tendências em curso que deveriam ser aproveitadas no sentido da constituição e consolidação da "razão do comum", proposta que os autores aprofundarão mais tarde, dialogando criticamente e solidariamente com Hardt e Negri (2016).

Como dissemos, os conceitos utilizados e a análise empreendida por Dardot e Laval são fortemente influenciadas pelos estudos de Foucault a respeito da governamentalidade, desenvolvidos de modo mais sistemático por ocasião dos cursos dados pelo filósofo francês no Collège de France; "Segurança, Território e População" (1977-1978) e "O Nascimento da Biopolítica" (1978-1979).

Observa-se, por este último, que à genealogia do poder desenvolvida por Foucault e aos dispositivos disciplinares tão bem descritos pelo autor em *Vigiar e Punir* (1977), que tinham como alvo o corpo individualizado, serão acrescentados agora os dispositivos de segurança, que visam não mais o indivíduo atomizado, mas o controle do conjunto da população, ou seja, do corpo-espécie, constituindo aquilo que Foucault denomina biopolítica. São esses dispositivos que serão mobilizados para resolver o problema da governamentalidade, tendo como forma de saber predominante a economia política. Para Foucault, diferentemente do que pressupunha o liberalismo, o mercado econômico não é autorregulável e precisa ser criado e vigiado por um tenso equilíbrio entre liberdade e segurança.

É esse o problema que o neoliberalismo vai se propor a resolver buscando "regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado" (FOUCAULT, 2008, p.181). Assim, a governamentalidade neoliberal buscará construir ativamente a nova subjetividade do *homo oeconomicus*, não mais caracterizado como homem das trocas, do consumo e do cálculo racional econômico, mas aquele associado ao modelo

empresa. "O homo oeconomicus é um empresário de si mesmo" (FOUCAULT, 2008, p. 311). No intuito de construir a governamentalidade, os neoliberais operam a transposição do saber econômico para todas as esferas da vida social, convertendo a economia política em paradigma interpretativo de fenômenos sociais, psicológicos e mesmo educativos, tal como se observou, por exemplo com a teoria do capital humano.

[...] trata-se de desdobrar o modelo econômico, o modelo oferta e procura, o modelo investimento-custo-lucro, para dele fazer um modelo das relações sociais, um modelo da existência, uma forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu círculo, com o futuro, com o grupo, com a família (FOUCAULT, 2008, p. 332).

Essa mudança na forma de governamentalidade é traduzida por Deleuze (1992) em seu conhecido "Post-scriptum sobre as sociedades de controle" como uma espécie de transição das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, processo que se inicia no pós-guerra e se intensifica no final do século XX. Assim, enquanto os dispositivos disciplinares funcionavam pelo confinamento e vigilância dos corpos em instituições como hospitais psiquiátricos, prisões, fábricas e escolas, na sociedade de controle promove-se uma vigilância mais aberta e contínua, possibilitada pelo aumento de fluxo da comunicação instantânea, o que induz a busca constante de adaptação do sujeito às pressões difusas, tão ao gosto da racionalidade neoliberal. [...] "os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante" (DELEUZE, 1992, p. 225). Em outros termos, essa "moldagem autodeformante" exige dos sujeitos um estado de permanente autovigilância, flexibilidade e disposição para acompanhar o fluxo instável das mudanças, abandonando e substituindo rapidamente suas preferências, competências e projetos pessoais.

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal. (DELEUZE, 1992, p. 221)

Tal lógica de controle parece vincular-se à necessidade do capitalismo, muito bem descrita por Deleuze e Guatarri (2012), de mobilizar a "produção desejanter" sem perder o domínio das energias que manipula. Para isso, impõem-se a instalação de mecanismos de controle externo (normas jurídicas, aparato policial, burocracia) e internos (introjeção da culpa, indução à competitividade, endividamento).

Sob outra perspectiva, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han argumenta que, sob a égide do neoliberalismo, viveríamos não mais na sociedade disciplinar de Foucault, mas na sociedade do desempenho e do cansaço (HAN, 2015). O autor parte da constatação de que as

doenças neuronais (depressão, síndrome de Burnout e outras) vem atingindo cifras cada vez mais numerosas desde a guerra fria, despontando como as enfermidades mais importantes do século XXI. Procura então compreender como as mudanças sociais, culturais e político-econômicas têm sido determinantes para a configuração dessa sociedade do cansaço, cujas implicações psicossociais, engendradas a partir da dinâmica estabelecida entre indivíduos, as instituições e as exigências produtivas, convergem para a autoexploração dos sujeitos de desempenho, convertidos agora em “empresários de si”:

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho de produção. São empresários de si mesmos. (HAN, 2015, p. 23-24)

A mudança, neste caso, localiza-se no tipo de controle que incide sobre o sujeito. Se antes as instituições, as restrições e o dever exerciam, pela negatividade, seu poder de coação sobre o sujeito obediente, atualmente o excesso de positividade advinda da perspectiva do poder tudo (expresso de forma emblemática no *slogan* “*Yes, We can*”), da valorização do empreendedorismo de si mesmo e da autorresponsabilização do sujeito do desempenho tem levado a um processo de permanente auto-coação e elevação do níveis de expectativas e exigências imputadas a esse sujeito por ele mesmo, cujo resultado tem sido, com frequência, o total esgotamento, sentimento de fracasso e surgimento de doenças neuronais. Para o autor, as doenças psíquicas atuais como a depressão, Burnout, déficit de atenção ou síndrome da hiperatividade não são influenciadas pelo processo de repressão e negação típicos da estrutura psíquica freudiana. Elas remetem não à negatividade, mas ao excesso de positividade, ou seja, à incapacidade de dizer não e à obrigação de “poder tudo”.

O sujeito do desempenho empenhado em ser empreendedor de si, estaria submetido não só ao excesso de positividade, mas ao excesso de estímulos e de tarefas e é tanto mais competente quanto mais estímulos e tarefas consegue assumir simultaneamente. A autoexploração engendrada pelas relações sociais capitalistas o coloca sempre em permanente concorrência com os outros, mas também consigo mesmo. Na busca pela autossuperação não encontra um horizonte a ser finalmente atingido, mas um constante e indefinido deslocamento da linha de chegada, que o compele a ir sempre além. “Desse modo, jamais alcança um ponto de repouso da gratificação. Vive constantemente um sentimento de carência e de culpa” (HAN, 2015, p.86).

Enganado pelo sentimento de falsa liberdade, o sujeito do desempenho não enxerga sua própria autoexploração, que se torna mais bem-sucedida na medida em que ele se flexibiliza, adapta-se e mobiliza-se para adquirir novas habilidades. Han explica que, do ponto de vista do capital, a partir de um determinado ponto, a autoexploração livre e consentida é mais eficaz do que a coerção externa, justamente porque invisibiliza a exploração e o explorador, transforma o trabalhador em "vítima e algoz" de si mesmo e cria a ilusão da livre determinação e escolha por essa condição. Nisso reside essencialmente a diferença entre o sujeito obediente e o sujeito do desempenho, conforme esclarece o filósofo:

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor o soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou estar submisso apenas assim mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva a liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e com ação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega a liberdade coercitiva ou a livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza se numa autoexploração essa é mais eficiente que uma exploração do outro pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor em vítima não podem ser distinguidos. (HAN, 2015, p. 29-30)

Para Han (2017, p.112), “essa dialética da liberdade também está presente no fundamento da sociedade do controle”. Neste caso, o filósofo coreano refere-se mais especificamente à publicização excessiva e voluntária da vida privada, possibilitadas pelos novos dispositivos tecnológicos de comunicação e interação e pela popularização e disseminação das redes sociais a serviço das grandes empresas do mundo digital. Nesse sentido, “a sociedade da transparência segue precisamente a mesma lógica que a sociedade do desempenho” (HAN, 2017, p.112), dado que, mais uma vez, o excesso de positividade, a aceleração do tempo e a aparente liberdade sugerida pelos espaços de trocas econômicas ou virtuais, impulsionam uma servidão voluntária, na qual o sujeito expõe gratuita e exacerbadamente sua intimidade, informações e opiniões alimentando o “exibicionismo” e o “voyerismo.”

Na sociedade da transparência as coisas e ações perdem sua negatividade e “se encaixam sem qualquer resistência ao curso raso do capital, da comunicação e da informação” (HAN, 2017, p.9). O panóptico de Bentham, que vigia sem ser visto, é substituído pelo panóptico digital, cuja lógica da transparência permite que todos vigiem a todos, aumentando o controle e a desconfiança generalizada. Uma vigilância eficazmente capitalizada como bem demonstrou Zuboff (2021) em “A Era do Capitalismo de Vigilância” e que, para Han, não se reduz a uma submissão moral ou biopolítica, mas expõe e oferece o sujeito que se autoilumina à exploração econômica.

Em obra posterior, Han (2018) reafirma as teses de sociedade do cansaço e sociedade da transparência, mas, esmiuçando a lógica subjacente que as governa, opta por sintetizar o *modus operandi* das técnicas de poder e dominação que caracterizam o capitalismo neoliberal no conceito de Psicopolítica.

Nessa mutação do capitalismo, a coerção e a repressão explícitas são escusadas; assume relevância a onipresença da positividade que recruta e impulsiona os sujeitos não só para o consumo, mas para comunicação, exibição e busca da alta performance e felicidade em fluxo contínuo e indefinido: “a técnica do poder do regime neoliberal não é proibitiva, protetora ou repressiva, mas prospectiva, permissiva e projetiva” (HAN, 2018, p.57).

A prevalência da positividade sob a negatividade mostra-se uma estratégia mais produtiva, lucrativa e eficiente que permite explorar "tudo aquilo que pertence às práticas e formas de expressão da liberdade (como a emoção, o jogo e a comunicação)" (HAN, 2018, p.11). O sujeito do desempenho inebriado por uma ficcional liberdade, exerce um poder de auto-coerção, transformando o empreendimento sobre si mesmo numa servidão sem senhor, se auto-culpabilizando e anistiando o sistema de exploração: "Quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso" (HAN, 2018, p.16).

Citando Marx, Han descreve como o sentido comunitário de liberdade é distorcido pela astúcia do capital, que a reduz ao fluxo livre de trocas em regime de concorrência, somente possível pela livre determinação e escolha dos sujeitos. Assim: “A liberdade individual é uma servidão na medida em que é tomada pelo capital para sua própria multiplicação (...) A liberdade do capital se realiza por meio da liberdade individual” (HAN, 2018, p. 13).

Capturado em sua subjetividade pelo discurso da liberdade e seduzido pelas ilimitadas formas de comunicação, o empreendedor de si submete-se voluntariamente à exploração autoinfligida e se oferece ao olhar vigilante do astuto panóptico digital, cujo funcionamento conjuga possibilidades veladas e dissimuladas de monitoramento e capitalização. Sintetizando nos termos do autor:

A técnica de poder do regime neoliberal assume uma forma sutil. Não se apodera do indivíduo de forma direta. Em vez disso, garante que o indivíduo, por si só, aja sobre si mesmo de forma que reproduza o contexto de dominação dentro de si e o interprete como liberdade. Aqui coincidem a otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração. Esse estreitamento entre liberdade e exploração na forma de exploração de si escapa ao pensamento de Foucault. (HAN, 2018, p.26)

Han compreende que o filósofo francês percebeu tardiamente que a sociedade disciplinar descrita em “Vigiar e Punir” não correspondia ao regime de poder de seu tempo.

No esforço de compreender o neoliberalismo no final dos anos 1970, mas ainda preso aos conceitos de biopolítica e de população, Foucault se vê obrigado a abandoná-los sem conseguir fazer "virada para a psicopolítica que teria sido necessária", uma vez que "A biopolítica é a técnica de governança da sociedade disciplinar, mas é totalmente inadequada para o regime neoliberal, que, antes de tudo, explora a psique" (HAN, 2018, p. 35). Conforme explica o autor:

Foucault vincula expressamente a biopolítica à forma disciplinar do capitalismo, que, em sua forma produtiva, socializa o corpo: «Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica». Assim, a biopolítica está profundamente associada ao biológico e ao corporal. Em última instância, trata-se de uma política dos corpos em sentido amplo. O neoliberalismo como forma de evolução ou mesmo como mutação do capitalismo não se preocupa primariamente com o «biológico, o somático, o corporal». Antes, descobre a psique como força produtiva. A virada para a psique e, em consequência, para a psicopolítica, também está relacionada à forma de produção do capitalismo atual, pois ele é determinado por modos imateriais e incorpóreos. São produzidos objetos intangíveis, como informações e programas. O corpo como força produtiva não é mais tão central como na sociedade disciplinar biopolítica. Em vez de superar resistências corporais, processos psíquicos e mentais são otimizados para o aumento da produtividade. (HAN, 2018, p.39-40)

Para Han, a biopolítica, mesmo quando se dirige ao corpo-espécie, fazendo uso das estatísticas demográficas, não consegue acessar a psiquê, verdadeira fonte de exploração do capitalismo neoliberal. Na sociedade da transparência, essa barreira é superada posto que, com o advento dos *Big Datas* é possível transcrever e organizar psicografias individual e de massa e obter até mesmo uma fotografia do inconsciente coletivo. Os artifícios da psicopolítica se mostram infinitamente mais eficazes ao introduzirem "tecnologias do eu" que convocam incessantemente o sujeito do desempenho à iniciativa, à competição e ao engajamento psíquico em prol da otimização/exploração de si mesmo.

A psicopolítica neoliberal inventa formas de exploração cada vez mais refinadas. Inúmeros workshops de gestão pessoal, fins de semana motivacionais, seminários de desenvolvimento pessoal e treinamentos de inteligência emocional prometem a otimização pessoal e o aumento da eficiência sem limites. As pessoas são controladas pela técnica de dominação neoliberal que visa explorar não apenas a jornada de trabalho, mas a pessoa por completo, a atenção total, e até a própria vida. O ser humano é descoberto e tornado objeto de exploração. (HAN, 2018, p.45)

Han chama a atenção para súbito interesse de muitas disciplinas científicas, incluindo a administração de empresas e a gestão de pessoas, por temas relacionados aos sentimentos e emoções e argumenta que ele reflete os processos de captura e apropriação da emocionalidade pela esfera produtiva, que ele denomina "capitalismo da emoção". O autor também procura esclarecer algumas confusões conceituais recorrentes que embarçam as diferenças entre emoção, sentimento e afeto.



De acordo com Han, enquanto as emoções e os afetos são efêmeros e circunstanciais, o sentimento possui mais estabilidade e durabilidade, o que nos autoriza a pensar em estado de equilíbrio e não emoção de equilíbrio, por exemplo. Sendo assim, a emoção por sua estrutura “dinâmica, situacional e performativa”, seria mais suscetível de se ser explorada do que o sentimento, ampliando o seu uso manipulativo da esfera do consumo, já observada de longa data, para sua apropriação na esfera produtiva, com relativa vantagem em relação à racionalidade:

O regime neoliberal emprega as emoções como recursos para alcançar mais produtividade e desempenho. A partir de certo nível de produção, a racionalidade, que representa o medium da sociedade disciplinar, atinge seus limites. Ela é percebida como uma restrição, uma inibição. De repente, a racionalidade atua de forma rígida e inflexível. Em seu lugar, entra em cena a emocionalidade, que está associada ao sentimento de liberdade que acompanha o livre desdobramento individual. Ser livre significa deixar as emoções correrem livres. O capitalismo da emoção faz uso da liberdade. A emoção é celebrada como expressão da subjetividade livre. A técnica neoliberal de poder explora essa subjetividade livre. (HAN, 2018, p.64-65)

Han alega que, no âmbito do gerenciamento de empresas, as emoções estão provocando uma verdadeira "mudança de paradigma". Perde espaço a figura do "*management* racional" com seu agir lógico e calculado e adentra com força o espaço das empresas o "*management* emotivo" que, como uma espécie de *coaching*, buscar acender, ampliar e manter a motivação dos "liderados" mobilizando suas emoções e afetos. Contribui ainda para a emergência do capitalismo de emoção, a emergência e prevalência da produção imaterial, com destaque para intensificação da comunicação interativa por ela propiciada. Vê-se então que, nesse contexto de envolvimento total do sujeito no processo produtivo, a "demanda atual não é apenas por competência cognitiva, mas também *emocional*" (HAN, 2018, p.67, grifo nosso)

No “capitalismo da emoção”, a “psicopolítica” descrita por Han e a “racionalidade neoliberal” que governa o mundo segundo a ótica de Dardot e Laval, convergem, ambas, para a extensão dos efeitos, influência e penetração do neoliberalismo na esfera da subjetividade humana e para conformação de um novo modelo de homem, cuja denominação, tomada de empréstimo de Foucault (2004), é a do empresário/empreendedor de si. O *homo oeconomicus*, internalizando uma nova autocompreensão de si mesmo como um capital, o capital humano, composto pelo “conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário” (FOUCAULT, 2008, p. 308), precisa agora ser constantemente valorizado para não se depreciar. Para atingir tal objetivo, o sujeito promove a autoexploração de si mesmo através da busca incessante por sua qualificação econômica,

educacional, social, cultural, cognitiva e cultural. Contudo, o nível de performance esperado não possui parâmetros definitivos, pois refere-se sempre a um “poder mais”. Sendo sempre repostos em novos e mais altos patamares, a qualificação e performance exigidas no contexto do neoliberalismo tornam-se inatingíveis.

De um modo ou de outro, ao constatarem o êxito do neoliberalismo no domínio da formação da subjetividade, os autores corroboram assim com o argumento da análise foucaultiana, que via na expansão para toda a esfera social da forma empresa, proposta pelo Ordoliberalismo alemão, e na formação do espírito empreendedor preconizada pelas Escola Austríaca e de Chicago, a transmutação da lógica econômica como modelo explicativo para todos os fenômenos sociais e psicológicos. Como afirma Foucault:

trata-se de desdobrar o modelo econômico, o modelo oferta e procura, o modelo investimento-custo-lucro, para dele fazer um modelo das relações sociais, um modelo da existência, uma forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu círculo, com o futuro, com o grupo, com a família (FOUCAULT, 2008, p. 332)

Embora, tanto Dardot e Laval quanto Han não deixem de descrever como os dispositivos da racionalidade neoliberal e da psicopolítica manifestam-se na esfera política (Estado) e econômica (mercado, trabalho ou consumo), apresentando um estado de coisas e um retrato da sociabilidade contemporânea com nítida correspondência no real, não aprofundam possíveis relações entre as esferas do mercado, do Estado e da sociabilidade que permitam compreender melhor os mecanismos, instituições e dispositivos materiais por meio dos quais o neoliberalismo opera para impor sua lógica e ideologia e fazê-las trabalhar em favor desta ou daquela classe ou frações de classes mais interessadas na incorporação do *ethos* neoliberal por todo corpo social. Não por acaso, esse tipo de abordagem, inspirada em categorias oriundas dos estudos foucaultianos, tem sofrido algumas críticas, as quais merecem ser consideradas, posto que elas inspiram interpretações que incorporam melhor a compreensão da participação do Estado e do mercado na conformação do subjetividade do empreendedor/empresário de si. É o que tentaremos observar nas análises de Wacquant (2012), Chauí (2020) e Saflate (2020).

Além das críticas às abordagens ditas econômicas de carizes neoclássicas e neomarxistas em razão do que julga ser a superestimação da determinação do “domínio do mercado”, Wacquant também critica aquelas orientadas, segundo ele, por “derivações frouxas da noção foucaultiana de governamentalidade” (WACQUANT, 2012, 507) que trariam como principal debilidade a sua descrição operacional do neoliberalismo, tão pouco específica que o “torna coetâneo com qualquer regime minimamente competente, ou com as forças de

racionalização e individualização características da modernidade ocidental in globo” (p.509).

Para o teórico francês, ambas as perspectivas:

convergem para obscurecer o que é “neo” no neoliberalismo, a saber, a reengenharia e a reestruturação do Estado como principal agência que conforma ativamente as subjetividades, as relações sociais e as representações coletivas apropriadas a tornar a ficção dos mercados real e relevante. (WACQUANT, 2012, p.507)

Inspirando-se em Bourdieu, mais especificamente no seu conceito pouco conhecido de “campo burocrático”, Wacquant se propõe então a traçar uma linha média que, ao mesmo tempo em que reconhece o caráter híbrido e aberto do neoliberalismo, possa identificar e distinguir em todas as suas formas de manifestação um núcleo institucional, que consistiria, segundo o autor, “numa articulação entre Estado, mercado e cidadania que aparelha o primeiro para impor a marca do segundo à terceira” (WACQUANT, 2012, p.509). Sugere a partir daí a reorientação de uma concepção econômica centrada no mercado, para outra sociologicamente “densa” centrada no Estado, especificando “o mecanismo institucional envolvido no estabelecimento da dominância de mercado e seu impacto operante sobre a efetiva adesão social dos membros da sociedade” (WACQUANT, 2012, p.510). Tal reorientação estaria sustentada em três teses: 1) neoliberalismo concebido não como um projeto econômico, mas um projeto político que supõe a reengenharia do Estado; 2) sua tendência ao espectro político à direita, constituindo um “Estado-Centauro”, radicalizando um tratamento distintivo nos extremos estrutura de classes, seja pela edificação e libertação das forças dos detentores do capital econômico e cultural localizada no topo, seja pela exacerbação das restrições e penalização na base; 3) ampliação e enaltecimento do “braço penal do Estado” como elemento fundamental desse Estado.

Esse movimento de transmissão em cadeia da lógica do neoliberalismo do Estado para sociedade com a mediação do mercado, apresentado por Wacquant, encontra paralelos nas recentes análises da filósofa brasileira Marilena Chauí sobre o neoliberalismo. Para Chauí (2020) este teria se transformando numa “nova forma de totalitarismo”, cuja novidade estaria no fato de que “em lugar da forma do Estado absorver a sociedade, vemos ocorrer o contrário, isto é, a forma da sociedade absorve o Estado” (CHAUÍ, 2020, p.307).

Concordando com as análises que recusam a ideia de redução da ação do Estado em favor da esfera do mercado, Chauí entende que o que ocorre, de fato, é um deslocamento do uso do fundo público, antes destinado ao financiamento dos serviços e bens públicos que compunha o “salário indireto” dos trabalhadores para fins de valorização do capital através do investimento em áreas de pouco interesse e baixa taxa de retorno imediato para capital

privado, como infraestrutura e tecnologia. Nesse sentido, para a autora "o neoliberalismo é o encolhimento do espaço público" (CHAUÍ, 2020, p.312).

Apoiando-se no conceito de sociedade administrada de Marcuse, que opõe e distingue instituição social e organização, Chauí defende a tese de que o capitalismo impôs, por meio da administração, a transformação de todas as instituições sociais, incluindo o Estado, em organizações, mais especificamente do tipo empresa. Assim, enquanto a primeira é regida pela ação social, é histórica, pública e legitimamente reconhecida e autônoma em relação às outras instituições; a segunda seria regida pela instrumentalidade, generalidade e por um formalismo que a orienta de forma indiferenciada, pelo princípio da eficiência e eficácia, sua forma de administração.

A homogeneização e indiferenciação das instituições sociais e políticas que recusa a pluralidade e heterogeneidade nas diversas esferas da vida social seria o "princípio fundamental da formação social totalitária" (CHAUÍ, 2020, p.321). Preservado esse traço característico do totalitarismo neoliberal, introduz-se uma novidade: inverte-se a lógica da absorção da sociedade pelo Estado para outra na qual a sociedade absorve o Estado pela generalização e extensão da forma empresa a todas as instituições sociais. Dessa forma, não só o Estado, mas também a escola, o hospital, as instituições culturais e políticas, e mesmo os sujeitos assumem a forma empresa, reduzindo-se este último ao capital humano que deve se autovalorizar pela educação introduzindo a lógica meritocrática ao seu modo de funcionamento psíquico e social.

Corroborando com essa perspectiva, Safatle (2020), entende que o neoliberalismo, embora não tenha recusado, como muitos fizeram crer, um papel ativo do Estado no planejamento e intervenção econômica, atua muito mais na reconfiguração dos conflitos sociais e do psiquismo dos indivíduos. Assim, "mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo era uma engenharia social" (SAFATLE, 2020, p.12).

Lembrando a famosa frase de Margareth Thatcher "Economia é o método. O objetivo é mudar o coração e a alma", o autor argumenta que essa intervenção seria necessária para a incorporação generalizada do empreendedorismo e da livre-iniciativa próprias ao *ethos* do empresário de si e para isso seria preciso, primeiramente, bloquear o sentido de conflito que questiona os regulamentos da vida social. Substitui-se, na estrutura psíquica dos sujeitos, a noção de conflito pela conformação de uma subjetividade disciplinada pela moral e comprometida com a performance. Como explica o autor, em termos práticos:

Isso significava, concretamente, retirar toda a pressão de instâncias, associações, instituições e sindicatos que visassem questionar tal noção de liberdade a partir da consciência da natureza fundadora da luta de classe. Mas o aprofundamento desse

processo exigia uma destituição completa da gramática do conflito e da contradição objetiva. Ou seja, tratava-se de passar do social ao psíquico e levar sujeitos a não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados. (SAFATLE, 2020, p.18)

Esse processo supõe um trabalho longo e aprimorado do design psicológico dos sujeitos necessários à internalização e generalização da forma-empresa para o corpo social, o que envolve a autocompreensão dos indivíduos como capital humano e empresários de si mesmos que “compreendem seus afetos como objetos de um trabalho sobre si tendo em vista a produção de ‘inteligência emocional’ e otimização de suas competências afetivas” (SAFLATE, 2020, p.23).

Para o autor essa internalização da forma-empresa pelos sujeitos, deu-se de modo prolongado e gradual, e só se tornou viável pelas mudanças promovidas no modelo disciplinar, impessoal e burocrático em voga na indústria até o final anos 1920 e cuja inspiração baseava-se na combinação das proposições teórico-prática de Taylor e Weber.

O processo de “humanização” da empresa capitalista introduzido pela escola das relações humanas de Elton Mayo, valendo-se das contribuições da psicologia industrial, buscou construir uma espécie “engenharia motivacional”, transformando a “cooperação”, “comunicação” e “reconhecimento” em recursos para aumento da produtividade e amenização dos conflitos. A psicologização das relações de trabalho com seus padrões de avaliação e gerenciamento de conflitos teria ganho tamanha repercussão que, extrapolando o âmbito da administração de empresas, teriam sido adotadas como referência de técnicas de intervenção clínico-terapêuticas. Conforme explica o autor:

As técnicas de *steps*, de foco, de gerenciamento de “capital humano”, de “inteligência emocional”, de otimização de performance que tinham sido criadas na sala de recursos humanos das grandes empresas agora faziam parte dos divãs e consultórios. Nem todos tinham percebido, mas não estávamos apenas falando como empresários de nós mesmos. Estávamos transformando tal forma de organização social em fundamentos para uma nova definição de normalidade psicológica. Nesse sentido, tudo que fosse contraditório em relação a tal ordem só poderia ser a expressão de alguma forma de patologia. Patologizar a crítica era simplesmente mais um passo.” (SAFATLE, 2020, p.24)

Por caminhos diferentes, as percepções de Saflate e Chauí acerca do entranhamento dos valores da livre iniciativa no corpo social e na conformação de subjetividades adaptadas ao jogo da competição neoliberal apontam no mesmo sentido das análises que constatarem o êxito da ideologia neoliberal na disseminação da forma-empresa para as esferas do mercado, da ciência da administração, da sociabilidade e da subjetividade, esta última através da internalização do *ethos* do empresário/empreendedor de si mesmo. Ainda que não desprezem o papel do Estado, não fica muito claro em que medida e através de que processos, este

comparece e contribuiu efetivamente com sua governamentalidade na conduta dos homens. Embora o fato de o próprio Estado assumir a forma-empresa ao adotar os princípios do *novo gerencialismo*, demonstre uma tendência de legitimação dos princípios da competição e da livre iniciativa, ao mesmo tempo em que promove o *management* a uma espécie de novo *leitmotiv* da administração das organizações e da conduta dos homens, parece importantes considerarmos a participação ativa dos aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI, 2014), em especial a escola, na constituição e fortalecimento do *ethos* do empreendedor/empresário de si.

Nessa linha, Laval (2019), ao tratar da tendência do sistema escolar na França de se amoldurar num novo modelo educacional – a escola neoliberal - aponta para a sua sujeição à razão econômica que, pela adoção de uma lógica gerencial, mercadorização, mercantilização do ensino e individualismo pedagógico, vem privilegiando o atrelando de sua função à prestação de serviços às empresas e à economia. Nas palavras do autor, a escola neoliberal:

(...) é a designação de um certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. (...) essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas. (LAVAL, 2019, p.17)

Tal tendência não deveria nos surpreender, se lembrarmos que a própria educação e a pedagogia vêm nutrindo-se cada vez mais das formulações, proposições, conceitos e teorias advindas de outros campos do conhecimento. Como bem explica Frigotto (2006), a noção de capital humano, oriunda da ciência econômica, adentra o campo educacional em meados dos anos 1960, sendo revitalizada no final da década de 1990 por conceitos como qualidade total, empregabilidade, polivalência, competência, sociedade do conhecimento, dentre outros. Do mesmo modo, não se deve desprezar que muitos desses conceitos perpassam outros campos do conhecimento, encontrando-se bastante disseminados na ciência da administração, especialmente nas disciplinas voltadas para a administração dos recursos humanos ou como se tornou corrente falar, na área de “gestão de pessoas”. Assim, noções como “gestão do conhecimento”, “capital intelectual”, “cultura organizacional”, “competências essenciais”, “inteligência emocional”, “inteligência social”, constituem o léxico de noções compartilhados

por estudantes dos cursos de administração, contingente que, dentre os cursos de graduação no Brasil, só perde para o curso de pedagogia<sup>23</sup>.

Tais noções também se mostram presentes e bastante adequadas às reconfigurações operadas na base dos processos produtivos e às novas formas de gestão de trabalho introduzidas pelo toyotismo que prezam pela flexibilidade, polivalência, multifuncionalidade, cooperação, conhecimento tácito e engajamento subjetivo e intersubjetivo dos trabalhadores.

Para compreendermos melhor a incorporação da forma-empresa nos discursos e na materialidade que buscam conformar a subjetividade dos trabalhadores ao novo *ethos* do empreendedor/empresário de si mesmo, cuja lógica de autovalorização sustenta-se na teoria do capital humano, adentraremos a literatura específica do campo do *management*, mais especificamente aquela que se ocupa da gestão dos recursos humanos e que, passando por diversas transformações desde a inflexão suscitada pela escola da relações humanas, vem se alimentando, desde a década de 1990 de princípios advindos da teoria do capital humano, incluindo a defesa da formação de uma espécie de capital emocional dos trabalhadores. Antes disso, porém, apresentamos a síntese e conclusões deste capítulo.

## 2.5 Síntese e conclusões parciais

Como apontamos no capítulo anterior, a crise do capitalismo, que desde a década de 1970 vem acumulando tensões e acirrando contradições entre o capital e o trabalho, trouxe em seu bojo substratos teóricos que foram mobilizados para justificar mudanças no papel do Estado, expandir e amplificar o alcance e força dos mercados, enfraquecer e adaptar os trabalhadores às novas exigências do regime de acumulação flexível e, conseqüentemente, ressignificar a função social da educação, imputando novas demandas à escola, como a formação socioemocional. Esse processo tem no neoliberalismo uma importante base de sustentação teórica-ideológica, na medida em que este estabelece novos parâmetros sobre a natureza e funções do Estado, do mercado e dos indivíduos em vista da construção de mecanismos que assegurem e promovam um equilíbrio funcional da sociedade, ocultando e arrefecendo conflitos de classe. Considerando tal propósito, é possível analisar o neoliberalismo do ângulo da história de suas ideias e daquilo que alguns autores nomeam como “neoliberalismo realmente existente”.

---

<sup>23</sup> Conforme dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019)

Embora sejam estes planos interrelacionados e indissociáveis, no que tange à materialidade das mediações que os engendram, sua relativa autonomia e particularidades permitem uma análise histórica de sua influência tanto no que se refere às efetivas implicações políticas e econômicas nos países que adotaram o seu receituário, quanto no que diz respeito à capilarização do seu discurso no tecido social, em sua forma mais propriamente ideológica. Escusando-se das perspectivas estruturalistas, deterministas e economicistas, ressalte-se que, do ponto de vista de uma concepção dialética e não-dicotomizada da infraestrutura e superestrutura, ambos os planos ensejam relações e influências recíprocas, sendo sua análise em separado apenas um recurso didático para melhor expor e enfatizar aspectos desses dois planos.

Tendo em conta o exposto, é preciso dizer que as análises empreendidas por importantes pesquisadores marxistas ressaltam que, a história das experiências e experimentos de implementação das políticas neoliberais em países do centro e, sobretudo, da semiperiferia e periferia do capitalismo não lograram êxito no que toca a promoção da recuperação e do desenvolvimento econômico nos patamares dos “anos de ouro” do capitalismo, restando um longo e repetitivo ciclo de fracassos no cumprimento de suas promessas de levar o progresso e a prosperidade aos países do sul. Em contrapartida, o sucesso alcançado na restauração do poder da classe dominante, especialmente o segmento rentista, evidencia o caráter falacioso e elitista de seu discurso, por muitos equivocadamente identificados como mera contiguidade e reafirmação da tradição do pensamento liberal. Não obstante o fracasso efetivo do neoliberalismo no plano econômico, esse discurso ganha corpo e vigor como força ideológica por sua ampla e permanente disseminação pelos meios de comunicação de massa, agentes públicos e privado e importantes formadores de opinião, como revistas especializadas, intelectuais conservadores e políticos de carreira.

Como vimos no capítulo anterior, com a crise de 2008, resultado direto da desregulamentação, avaria e incorreção dos mercados, o discurso e ideologia neoliberais passam a receber críticas mais severas, sofrendo um pequeno abalo do ponto de vista do prestígio, alcance e legitimidade de que gozavam no plano teórico-discursivo. Objetivamente, no entanto, o receituário neoliberal segue encontrando espaço na agenda econômica de muitos países, habitando em sua forma híbrida a política de governos de diferentes espectros, e combinando-se, em alguns casos, e com expressiva força, com o insurgente neoconservadorismo e populismo autoritário em países como os Estados Unidos e o Brasil. Desse modo, por sua histórica presença e capacidade de associação com programas de



governos de diferentes orientações político-ideológicas e, sendo ela mesmo uma teoria da crise, questiona-se sobre a existência e vigência de uma suposta “crise do neoliberalismo”.

Nesse sentido, ao analisarem a história das ideias neoliberais, alguns autores encontrarão, nas suas diferentes formulações e correntes existentes, um projeto de governamentalidade que se processa por meio da construção ativa do mercado, do Estado e do sujeito neoliberal e expressa um tipo de racionalidade orientada pela forma-empresa, através da qual conforma-se, no plano objetivo, o Estado-empresa e o sujeito empresário/empreendedor de si. Política e ideologicamente, a razão neoliberal opera epistemologicamente a partir da teoria do capital humano buscando impor sua concepção de mundo pela aplicação da ciência econômica como método e referência para explicação de todos os fenômenos sociais, incluindo aqueles de natureza psicológica, afetiva e emocional.

No domínio da subjetividade contemporânea, o efeito da razão neoliberal concretiza-se pela corporificação do *ethos* da empresa pelos sujeitos que, orientados pelo princípio de valorização de seu capital humano e envoltos numa atmosfera de excessiva positividade, transparência, controle e cobrança, cada vez mais se auto-responsabilizam pela formação de competências que permitam melhorar sua performance não só produtiva, mas também no âmbito das relações intra e interpessoais. Obedecendo a lógica da razão neoliberal, a auto exploração e desmedida busca pelo aprimoramento das capacidades física, intelectuais e socioemocionais dos sujeitos é favorecida e fomentada pelo acirramento da competição promovida pelo mercado, pelo estímulo ao consumo e pelo estabelecimento de novos modelos que redefinem os padrões desejados de saúde, beleza, nível educacional, competências laborais, comportamentos sociais e emocionais. Quanto a esses últimos, nota-se, como dispositivos voltados para a conformação do sujeito neoliberal produtivamente engajado, as mudanças nas políticas e conceitos que orientam a gestão de recursos humanos nas empresas, com a maior valorização dos aspectos socioemocionais no âmbito do trabalho; a fetichização do discurso do empreendedorismo; a proliferação dos livros de autoajuda e dos treinadores pessoais (*coaches*) e, acrescentamos, no âmbito da educação, a inclusão e promoção da agenda da formação de competências socioemocionais.

Desse modo, entendemos que a maior ênfase conferida nos últimos anos a essas competências situa-se, no contexto da hegemonia do neoliberalismo, na observada extrapolação da sua racionalidade e princípios para a esfera da subjetividade, expressando um momento do capitalismo que tem sido nomeado por alguns autores como “capitalismo emocional” ou “capitalismo de emoção”. Nesse sentido, e retomando as conclusões do primeiro capítulo, compreendemos que a conjuntura global que se segue à crise de 2008,

longe de representar uma crise de neoliberalismo, enseja um cenário no qual a percepção do aumento do risco social, concretamente observado e prognosticado em razão do aumento do desemprego e das incertezas quanto ao futuro da economia globalizada, combinadas com as novas exigências postas pela incorporação das novas tecnologias na produção e nos serviços, confluem para a amplificação e emergência de movimentos convergentes com a lógica da racionalidade neoliberal, o que inclui a controle psicossocial dos afetos, emoções e relações e a criação de dispositivos que favoreçam a formação de uma força de trabalho capaz de mobilizá-los, seja para suportar o aviltamento das condições de sua sobrevivência, seja para aumentar a produtividade do capital.

Com efeito, autores como Wacquant, Chauí e Saflate, mesmo valendo-se de outros referenciais epistemológicos, observam com perspicácia o poder exercido pelo Estado neoliberal por meio dessa racionalidade, servindo ao mesmo de como correia de transmissão da razão neoliberal e mecanismo de controle e punição dos sujeitos que dela se desviam. Seguindo essa linha, buscamos captar de maneira mais objetiva e concreta a materialidade mediante a qual se manifesta e opera a razão neoliberal, considerando que, sob o comando da burguesia, os aparelhos privados de hegemonia são um importante instrumento de disseminação ideológica, exercendo sua força na construção do consenso, domínio e direção intelectual, moral e acrescentamos, socioemocional, da classe trabalhadora.

Nesse sentido, e coerentes com a referencial teórico-metodológico que nos orienta, procuremos investigar no capítulo seguinte um importante dispositivo epistemológico de conformação da força de trabalho que surge no início do século XX e atinge elevado grau sistematização e influência nas concepções e práticas de gestão do trabalho no início do século XXI: a ciência da administração, particularmente os estudos que orientam as práticas e políticas de gerenciamento da força de trabalho. Inicialmente nomeada de relações industriais, essa divisão funcional das organizações ganha importância em meados do século XX, estruturando-se como área de estudos da administração de recursos humanos, sendo reconceptualizada no final daquele século como gestão de pessoas. Tal reconceptualização reflete a incorporação de novos conceitos e referenciais teóricos como a gestão por competências, a teoria do capital humano, o empreendedorismo e a inteligência emocional que convergem para hipervalorização dos aspectos comportamentais do trabalhador, especialmente aqueles relacionados ao domínio socioemocional.

### 3 DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA DE TAYLOR À INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE GOLEMAN: MANIFESTAÇÕES DO “NOVO ESPÍRITO DO CAPITALISMO” NO DISCURSO DO MANAGEMENT

A ciência e os cursos de administração são hoje um espaço privilegiado de circulação de ideias e conceitos que tem como fundamento a teoria do capital humano. Nosso objetivo, ao adentrarmos o campo das teorias da administração, mais especificamente aqueles vinculados ao *management* e à gestão de pessoas (administração de recursos humanos), é demonstrar como o domínio socioemocional foi se constituindo como um dos principais temas de interesse e de produção de teorias ideologicamente orientadas para a construção do *ethos* do trabalho, ou para aquilo que alguns autores vem chamando de “novo espírito do capitalismo” (BOTANSKI E CHIAPELO, 2009; LÓPEZ-RUIZ, 2004), que tem na figura do empresário/empreendedor de si o tipo ideal de sujeito adaptado ao capitalismo emocional (ILLOIS, 2007, HAN, 2018). Conformando um corpo de conceitos e teorias prescritivo-explicativas sobre o que é ou o que se espera do comportamento do sujeito produtivo na contemporaneidade, novos princípios da formação do *homo economicus* circulam com força e abrangência não só nos cursos de graduação em administração, pós-graduação em gestão de pessoas e nos mais variados MBAs da área de negócios, mas também entre os trabalhadores das empresas e organizações em geral, através das políticas de recursos humanos, dos discursos e práticas dos *managers* ou ainda por intermédio da sua incorporação, tradução e/ou repercussão na mídia, na educação e em segmentos da literatura de autoajuda, sendo inegável o largo alcance dessa ideologia.

Inicialmente, parece-nos importante reconstruir de forma sucinta e sumária, o processo de constituição do campo de conhecimento da ciência da administração, seus desdobramentos, divisões, especializações, tendências e contra-tendências, observando-se que, mesmo mantendo hegemônica sua orientação para organização, manutenção e otimização de processos que garantam e maximizem a acumulação do capital, este campo também é perpassado por movimentos que contestam seu sentido, objeto, métodos e implicações socioeconômicas. Em seguida, demonstramos como a partir da crítica dos movimentos culturais, da incorporação da teoria do capital humano e da ressignificação da noção de empreendedorismo, a nova cultura do *management* que emerge com força nos anos de 1990, procura alinhar seus discursos ao novo cenário político-econômico do capitalismo e ao ambiente sociocultural das organizações promovendo através da literatura do *pop management*, do discurso performático dos “gurus” e da vulgarização de conceitos dos

campos da economia e da psicologia um novo ideal de *homo economicus*, cujo modelo privilegia aspectos e domínios do campo da emoção, da subjetividade e do cálculo da razão econômica.

### 3.1 **Profissionalização e formação dos “managers”:** origens da ciência da administração e da abordagem funcionalista

Os manuais e livros introdutórios de administração costumam atribuir a origem da prática administrativa às instituições milenares como a igreja, o exército e as organizações de Estado da antiguidade (Egito, Roma, China), reconhecendo na publicação do livro “Princípios de Administração Científica”, escrito por Frederick Taylor, o marco inicial da ciência administrativa. No entanto, antes de Taylor, a administração do trabalho pós-revolução industrial já se mostrava mais complexa, ensejando o estabelecimento de hierarquias, especialização de tarefas, planejamento, controle, coordenação e supervisão do trabalho e fazendo germinar nos próprios galpões industriais os princípios de uma nova ciência da gestão do trabalho, uma vez que as práticas tradicionais não atendiam mais aos padrões e parâmetros postos pelo industrialismo<sup>24</sup>. Como mostra a publicação comemorativa do Conselho Federal de Administração (2015), tanto o recrutamento de gestores entre familiares, apadrinhados e proprietários de negócios, como as formas religiosas, aristocráticas e militares de administração mostravam-se inadequadas para a organização e gestão de empresas num ambiente de acirrada competição intercapitalista.

A ascensão do poderio da burguesia e da classe proprietária, muitos deles possuidores de negócios em diferentes cidades, colocou como necessidade o emprego de gerentes profissionais, em geral engenheiros de chão de fábrica, a quem os proprietários confiavam a tomada de decisões. Começava a se fazer notar a necessidade de certas habilidades para a gestão do trabalho, da burocracia e dos negócios e, com ela, a exigência de formação profissional, originando daí a primeira divisão do campo da administração nas áreas de *business*, *management* e *administration*: a primeira, relacionada a área não técnica da empresa; a segunda, voltada à gestão das oficinas industriais e comerciais e a última, focada na gestão pública e de alto nível (CFA, 2015).

---

<sup>24</sup> Como explica Manacorda (2017), o industrialismo para Gramsci não se reduz a um conceito economicista, mas humanístico e cultural, uma vez que trata da relação do homem com a natureza e com outros homens. Para Gramsci, o industrialismo seria resultado de um esforço contínuo e sistemático de conformação da "animalidade" do homem, seus instintos e hábitos, para conformar um novo tipo de homem e trabalhador psicofisicamente adaptado às exigências do trabalho industrial.

O termo *manager* foi utilizado inicialmente para se referir às funções de supervisão nas indústrias e pequenos negócios desempenhada principalmente por engenheiros de chão de fábrica. Com a produção de uma literatura especializada voltada para esse público, principalmente na Inglaterra, o *business management* foi ganhando o sentido de "direção, poder e jurisdição". No Brasil, a palavra *management* foi traduzida como gerência no século XIX, estando, naquele momento, vinculada ao baixo prestígio social de origem do termo (CFA, 2015).

A área de *business* correspondia à dimensão não técnica da empresa, incluindo as funções de planejamento, vendas, marketing, finanças e recursos humanos, propondo-se posteriormente, por Jean Baptiste Say, a superação da divisão entre funções técnicas e comerciais. Com a expansão do mercado e do aparato burocrático na esfera pública e privada surgiu a necessidade de *managers* comerciais, o que aos poucos foi levando à incorporação recíproca de funções técnicas e não-técnicas e à indiferenciação entre *business* e *management*.

Finalmente, a administração foi utilizada para se referir à tarefa dos representantes da classe aristocrática. Com status superior ao *manager*, o administrador "não colocava a mão na massa", dirigindo sem executar "diretamente as tarefas". Durante muito tempo essa nomenclatura foi vinculada majoritariamente à administração pública, sendo utilizada na esfera privada no final do século XIX para conferir maior prestígio aos dirigentes de empresas. Os administradores e a administração ocupavam-se das questões do planejamento estratégico e da coordenação das diferentes unidades de produção, operando como intermediários entre os proprietários e os *managers*.

Contudo, com a complexidade e crescimento das modernas organizações no século XX, a necessidade de simplificar e agilizar a cadeia de decisões levaram administradores e *managers* ao encargo de funções relativamente similares, o que foi se refletindo nas mudanças no uso das terminologias. Já no início do século XX, o *management* passa então a ser utilizado para se referir às funções do administrador na esfera privada, conferindo a este o mesmo status daquele. Com a proposta de criação e o desenvolvimento de uma ciência do *management* fundada em princípios da eficiência, planejamento e organização, as dimensões do *business*, *management* e *administration* vão sendo fundidas, conferindo um novo e valorizado *status* ao *manager* que assim "libertou-se das conotações tradicionais, fundamentadas no manejo, na supervisão e na disciplina, para avançar em novas perspectivas baseadas na razão, no conhecimento e na criação" (CFA, 2015, p.20).

A palavra *management* evolui então lenta e continuamente, por aproximações com o *business* e a administração pública, de seu entendimento como função de gerência e

supervisão do chão de fábrica para a concepção ampliada de gerência das organizações. Ainda assim, hoje seu uso encontra-se associado, de maneira mais recorrente, à função de diretores, gerentes e supervisores na esfera das empresas privadas com fins lucrativos, enquanto a administração refere-se mais comumente à gestão estratégica das organizações sejam elas públicas ou privadas. A despeito disso, reconhece-se que o surgimento da ciência da administração é tributário do esforço dos primeiros *managers*, engenheiros de “chão de fábrica”, em suas buscas por melhoria e sistematização de métodos de racionalização da produção e do trabalho (VIZEU, 2010).

A ciência da administração teve em seus precursores, que constituem a assim chamada escola clássica - Frederic Taylor e Henri Fayol -, a preocupação principal com questões relacionadas ao planejamento, organização, eficiência e produtividade da indústria e da empresa capitalista, mais do que a compreensão teórica das organizações e da burocracia, possibilitada pelos estudos do sociólogo Max Weber, ou com o comportamento dos grupos dentro dessas organizações, foco da escola de relações humanas de Elton Mayo. Na definição básica dos manuais de administração, a prática administrativa é entendida como ações interligadas que envolvem planejamento, organização, direção e controle do uso de recursos para alcance dos fins da organização, processos esses também denominados funções administrativas ou gerenciais (MAXIMIANO, 2000; CHIAVENATO, 2003). Não por acaso, a ciência da administração costuma ser classificada no rol das ciências sociais aplicadas, tais como a arquitetura, as ciências contábeis, a ciência da informação, dentre outras. À parte disso, a ciência da administração pode ser considerada um campo de saber relativamente novo, que vem se constituindo pela incorporação de conhecimentos interdisciplinares, em especial das áreas da engenharia, sociologia e da psicologia e pela aplicação de princípios de sistemas teóricos como a teoria comportamental, da burocracia, dos sistemas, estruturalista, da contingência, etc.

Enquanto Taylor, pioneiro da ciência administrativa, preocupava-se com os estudos dos "tempos e movimentos", buscando racionalizar ao máximo o controle e a organização da tarefa para eliminar os tempos mortos e aumentar a produtividade do trabalho, Fayol contribuiu para a definição da prática administrativa ao ocupar-se da construção de um sistema de organização e formalização das funções administrativas, separando as atividades operacionais e técnicas daquelas propriamente administrativas e formando assim um conjunto articulado e hierárquico de funções básicas das empresas: técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, contábeis e administrativas, estas últimas responsáveis pela integração, direção e coordenação das demais. Ao longo do tempo esse organograma funcional sofreu mudanças

com a criação de novas funções dentre elas, a área de recursos humanos. A origem desta última está ligada ao surgimento e desenvolvimento da abordagem humanística que no conjunto das teorias administrativas acabou transferindo a ênfase antes postas na tarefa (Taylor) e na estrutura organizacional (Fayol) para a relações entre indivíduos e grupos dentro das organizações.

A teoria das relações humanas de Elton Mayo desenvolve-se na década de 1930 com o aporte teórico da nascente psicologia industrial e suporte empírico das experiências desenvolvidas por Mayo e sua equipe numa fábrica localizada em Hawthorne, um bairro da cidade de Chicago. Com base no desenvolvimento desse experimento realizado com os trabalhadores dessa fábrica, Mayo e seus seguidores tiram conclusões que estabelecem alguns princípios básicos sobre o comportamento humano nas organizações, dentro os quais destacam-se: 1) a produtividade resulta da integração social; 2) o comportamento individual se apoia no comportamento dos grupos; 3) estes grupos são construídos informalmente, à despeito da formalização estabelecida pela direção, e elaboram eles próprios seus códigos de condutas, rotinas, formas de cooperação, sanções, crenças e expectativas; 4) a importância da variação de tarefas para maior satisfação e eficiência na produção e 5) deve ser dada maior atenção aos aspectos emocionais não planejados e não controlados do comportamento humanos dentro das unidades fabris.

A forte oposição da escola das relações humanas em relação à teoria clássica de Taylor teve impacto significativo na criação de um novo léxico (liderança, organização informal, motivação, dinâmica de grupo, etc.) e no desenvolvimento da área de administração dos recursos humanos, graças aos desdobramentos teóricos e práticos consolidados por sua herdeira natural: a teoria comportamental que, a partir da década de 1950, desenvolve-se pela contribuição de diversos autores, erigindo novos fundamentos para explicar o comportamento individual dentro das organizações. Contribuiu significativamente para isso as teorias sobre o comportamento administrativo de Chester Barnard e de Herbert Simon e as teorias da motivação desenvolvidas por psicólogos como Abraham Maslow, Frederick Herzberg, Douglas McGregor, John Atkinson e David McClelland, este último responsável pela introdução, em 1973, do conceito de competências no meio empresarial. Ao longo do século XX, surgirão novas teorias centradas não só nos aspectos comportamentais, estruturais e operacionais da gestão das organizações, mas também em propostas efetivas de organização e gestão do trabalho que combinam as contribuições dessas diversas escolas de administração,

como é o caso do toyotismo<sup>25</sup> - com sua ênfase nas células de produção, produção enxuta, círculos de controle de qualidade e polivalência - e da nova abordagem da administração de recursos humanos - a chamada “gestão de pessoas” - que incorpora em suas práticas dispositivos de gestão do conhecimento, gestão por competências, desenvolvimento de capital intelectual e de aprendizagem organizacional, oriundos do campo da psicologia comportamental, da teoria do capital humano e dos debates em torno da sociedade do conhecimento.

Assim podemos notar que, mesmo tendo o processo de gestão das organizações como um objeto privilegiado de seu interesse investigativo e teórico, a ciência da administração acabou por produzir, o longo do seu percurso histórico, teorias que privilegiavam ou enfocavam aspectos particulares desse processo. De acordo com Chiavenato (2003), esses aspectos, ou variáveis, como ele prefere chamar, seriam: tarefas, estrutura, pessoas, ambiente, tecnologia e competitividade. Para o autor, referência na área de administração no Brasil, a ênfase em cada uma dessas variáveis resultou, cada qual a seu tempo, em diferentes teorias administrativas, mas que convergiram para o gradual desenvolvimento da Teoria Geral da Administração (TGA).

Por outro ângulo, Ferraz e Ferraz (2018) criticam, a partir de uma perspectiva marxista, a cisão da unidade do objeto da administração, enxergando nessa dispersão a superficialidade da ciência da administração na análise do processo real de produção capitalista. Para as autoras, as teorias da administração fragmentam a totalidade que perfaz o modo de produção capitalista (produção, distribuição, troca e consumo), obstaculizando a compreensão de sua essência e abrandando a evidente contradição capital-trabalho. Dessa forma:

demandas da esfera da produção e da circulação das mercadorias - relacionadas ao capital fixo e a composição técnica do capital - são explicadas e operacionalizadas pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras vinculados à subárea da Logística e Produção; pesquisadores e pesquisadoras da área de Recursos Humanos ocupam-se do controle do capital variável, em outras palavras, do trabalho vivo, do humano enquanto trabalhador subsumido ao capital; pesquisadores e pesquisadoras da área de Marketing ocupam-se, em geral, das possibilidades subjetivas da circulação das mercadorias e de seu consumo, do modus operandi do humano enquanto consumidor, do coroamento do ato desumano de consumir no sistema de capital, o reino dos estudos científicos da fetichização da mercadoria. Controlar o investimento do dinheiro enquanto capital e os processos de troca do próprio dinheiro enquanto mercadoria, recaí sobre os ombros dos que se dedicam à subárea “finanças”; etc. (FERRAZ e FERRAZ, 2018, p.106-107)

---

<sup>25</sup> O toyotismo é um modelo de produção industrial e de gestão do trabalho desenvolvido após a segunda guerra mundial, no Japão. Tendo com princípio básico "produzir somente o necessário no tempo necessário", o toyotismo preza pela flexibilização da produção, produção "enxuta", o controle de qualidade e a redução dos estoques. Esse modelo será mais bem aprofundado no capítulo 4 desta tese.



Sem entrar nessa celeuma, França Filho (2004), citado por Reginaldo Santos (2017), opta por analisar os fundamentos epistemológicos das teorias da administração e identifica três grandes subcampos do conhecimento nos estudos em administração: técnicas gerenciais, áreas funcionais e teorias organizacionais. As técnicas gerenciais seriam metodologias de trabalho baseadas em modelos gerenciais amplos que se prestam à prática cotidiana dos administradores, incorporando também conceitos para gestão das relações humanas, tais como motivação e liderança. Exemplos clássicos dessas teorias seriam a Organização Racional do Trabalho (ORT) proposta por Frederic Taylor e a Administração por Objetivos (APO) de Peter Drucker. As áreas funcionais, cuja gênese estaria na divisão do trabalho proposta por Henri Fayol, transportam para campos específicos da prática administrativa: o marketing, as finanças, a gestão da produção e a gestão de recursos humanos, o sentido pragmático e prescritivo das técnicas gerenciais, dessa vez de um modo mais específico, replicável e independente dos contextos organizacionais. Finalmente, as teorias organizacionais voltam-se para o debate teórico sobre a natureza das organizações (suas dimensões, dinâmica, fatores de influência etc.) e tendo como aportes teóricos a sociologia das organizações, de orientação funcionalista, e a teorias do comportamento organizacional, oriundas da psicologia comportamental.

Na medida em que foram se desenvolvendo e influenciando a prática da administração, as teorias da administração e as teorias das organizações passaram a compor o que se conhece por Teoria Geral da Administração (TGA). Expressando claro interesse educativo e formativo do campo da administração, a TGA costuma constar como conteúdo obrigatório em disciplinas dos primeiros períodos dos cursos de administração. Presentes também nos conteúdos programáticos de muitos concursos públicos de cargos de natureza técnico-administrativa, a TGA tornou-se um grande atrativo para o mercado editorial. Sistematizadas e sintetizadas em obras volumosas, em geral sob o título de Introdução à Administração, Introdução à Teoria Geral da Administração ou simplesmente Teoria Geral da Administração<sup>26</sup>, a TGA rendeu visibilidade aos autores que se dedicaram ao trabalho de compilação das principais teorias administrativas, como é o caso de Peter Drucker, autor-guru

---

<sup>26</sup> Em geral, tais obras costumam apresentar de forma cronológica, as principais teorias da administração e/ou organizações, sugerindo uma linear evolução das ideias com incorporação ou rejeição de princípios e conceitos de uma escola ou corrente por sua subsequente. Nas obras introdutórias de TGA comparecem como maior frequência e sob a forma de enfoque, abordagem, corrente ou escola as seguintes teorias: administração científica, clássica, da burocracia, das relações humanas, comportamental, estruturalista, neoclássica, dos sistemas, da contingência, sociotécnica, toyotismo.

já aclamado como “pai da administração moderna”, que dentre outros livros, publicou pela editora Pioneira no Brasil, “Introdução à Administração” (1984) e de Alberto Chiavenato cuja “Introdução à Teoria Geral da Administração” (2003), encontra-se hoje em sua 10ª edição. Porém, cabe mencionar que a primeira obra brasileira dessa natureza foi elaborada por Fernando Prestes Motta com o título “Teoria Geral da Administração: uma introdução” e foi lançado pelo autor, de orientação teórica crítica, através da editora Pioneira em 1974.

### 3.2 Estudos Organizacionais Críticos: tensionamentos na ciência da administração

Apesar da inegável importância histórica e política da TGA para a ciência da administração, seus pressupostos epistemológicos, políticos e ideológicos tem sido questionado por autores internacionais e brasileiros, especialmente após a emergência do campo dos *Critical Management Studies* (CMS), (ALVESSON e WILLMOTT, 1992), também denominado Estudos Críticos de Gestão (ECG) (FOURNIER E GREY, 2006) ou, ainda, pelo que ficou conhecido no Brasil como Estudos Organizacionais Críticos (EOC) (DE PAULA, 2016) e Estudos Críticos em Administração (EAC) (SANTOS, R, 2017).

Fortemente marcada pelo viés funcionalista, as teorias da administração são assim tensionadas de forma mais enfática, organizada e sistemática a partir da década de 1990. A literatura da área costuma registrar como marco do movimento crítico em administração a publicação do *Handbook of Organization Studies* (Alvesson e Willmott, 1992), que inauguram a corrente dos *Critical Management Studies* (CMS). Inicialmente amparados pela teoria crítica e pelos estudos pós-estruturalistas, os CMS questionam o caráter de dominação das técnicas de gestão e da política gerencialista em sua vinculação com neoliberalismo. Mais tarde, absorvem a influência das teorias pós-coloniais, da teoria *queer*, do anarquismo, de correntes ecológicas e dos movimentos negros, feministas e LGBTs, estendendo suas críticas às relações de poder dentro das organizações e seus desdobramentos na constituição de relações assimétricas dentro e fora do trabalho. Publicado no Brasil sob o título de *Handbook de Estudos Organizacionais*, tais estudos oriundos da corrente CMS estimularam a criação de linhas de pesquisas sobre estudos organizacionais com viés crítico e impulsionaram o debate sobre a hegemonia da abordagem funcionalista e do positivismo nos estudos em administração a partir da noção de paradigmas.

Como explica De Paula (2016), no esforço de delimitação do campo das teorias organizacionais, Burrell e Morgan (1979) apoiando-se na tese da incomensurabilidade dos paradigmas de Thomas Khun, constroem um diagrama que permite visualizar quatro

perspectivas metateóricas que se diferem em relação à compreensão da dinâmica da sociedade (mudança por radicalização ou regulação) e à base epistemológica (ciência subjetiva ou objetiva). A partir desse diagrama identificam os paradigmas sociológicos do funcionalismo, do interpretativismo, do humanismo radical e do estruturalismo radical, que poderiam ser utilizados para categorizar a produção científica das ciências sociais, em geral e da ciência organizacional, em particular. Segundo a maioria dos autores críticos, as teorias da administração estariam vinculadas, até a emergência dos CMS, predominantemente ao paradigma funcionalista.

No entanto, discordando da aplicação dos teoria dos paradigmas de Kuhn às ciências sociais, De Paula apoia-se na obra de Habermas, "Conhecimento e Interesse" para construir o seu círculo das Matrizes Epistêmicas e propor outra classificação para os estudos em administração. Tomando como base as abordagens sociológicas e teórico-metodológicas, a autora chega então a três matrizes: 1) Empírico-Analítica: filosofia positivista, lógica formal e interesse técnico; 2) Hermenêutica: filosofia hermenêutica, lógica interpretativa e interesse prático; 3) Crítica: filosofia negativa, lógica dialética e interesse emancipatório. Contrariando a tese da incomensurabilidade, para De Paula essas matrizes seriam interpenetráveis podendo constituir abordagens sociológica e teórico-metodológica híbridas, embora os interesses, presentes em diferentes graus em todas as pesquisas, orientariam, segundo ela, de forma mais decisiva a matriz de referência predominante nas abordagens dos estudos organizacionais.

De outro modo, inspirado na construção do círculo de matrizes epistêmicas de De Paula, Reginaldo Santos (2017) elabora o círculo de matrizes teóricas da administração, que permitiria localizar melhor as diferentes perspectivas teóricas dessa ciência, incorporando nela os estudos críticos de administração. Sua classificação é composta então pelos Estudos Ortodoxos da Administração (saber técnico), os Estudos Organizacionais (saber interpretativo) e os Estudos Críticos da Administração (saber emancipatório).

Aos Estudos Ortodoxos da Administração corresponderiam o conjunto de teorias que tradicionalmente compõem a TGA e que constituem, por assim dizer, o “*mainstream* do campo”, identificando-se com toda a produção científica destinada a aplicação nas organizações produtivas de mercado com o fim de aumentar a eficiência produtiva do capital e do trabalho, sendo “concebida nos moldes da ciência positivista, do método empirista, do liberalismo econômico, dos princípios de engenharia” (SANTOS, R. 2017, p.212). Os Estudos Organizacionais, cujo arcabouço teórico-prático seria os estudos sobre comportamento organizacional e a teoria das organizações, essa última considerada uma

evolução da teoria da administração e uma alternativa a ortodoxia do campo, poderiam ser assim definidos:

Por EO se entende todo conhecimento produzido na tentativa de descrever, interpretar e explicar o comportamento das e nas organizações, tendo por referência teórica as produções oriundas da psicologia, da sociologia, da antropologia, da economia, da ciência política, entre outras. Comumente, as análises nesse campo centram-se em questões como racionalidade, integração, mercado, poder, (re)conhecimento, justiça (REED, 1999). Em síntese, trata-se de um subcampo multi e interdisciplinar. (SANTOS, R. 2017, p.215)

Reconhecendo a origem dos Estudos Críticos em Administração na criação e no desenvolvimento do movimento denominado *Critical Management Studies* (CMS), tendo como marco a publicação homônima do conjunto de estudos organizados por Alvesson e Willmott (1992), Santos evoca a definição de Fournier e Grey (2000) para definir o escopo dessa subárea, sublinhando que “estar envolvido em estudos críticos de gestão significa dizer que existe algo de errado com a gestão, enquanto prática e corpo de conhecimento, e que ela deve ser mudada” (FOURNIER E GREY, 2000, p. 16). Também concorda com esses autores, quando afirmam que os estudos da gestão ficaram restritos à abordagem positivista e funcionalista, enquanto outros campos das ciências sociais já haviam incorporado perspectivas como o neomarxismo, o pós-estruturalismo, o desconstrucionismo, a crítica literária, o feminismo, a psicanálise, os estudos culturais, o ambientalismo e o pós-colonialismo às suas análises. O autor, mostrando afinidade com o sentido amplo atribuído aos Estudos Críticos de Gestão por Fournier e Grey, endossa os critérios propostos por eles para demarcação de fronteira entre estudos críticos e não críticos: 1) objetivo não performático; desvinculando-se dos propósitos de otimização da eficiência e eficácia das técnicas de gestão administrativa; 2) visão desnaturalizada da administração e 3) reflexibilidade em relação aos seus fundamentos epistemológicos. A estes critérios adiciona ainda um quarto parâmetro proposto por Alvesson e Willmott (1992): a busca emancipatória e a humanização das organizações. Em síntese, para o autor:

Nos ECA, a gestão não é simplesmente um conjunto de técnicas gerenciais, tal como concebem os teóricos dos EOA, ou simplesmente uma dimensão da vida organizacional, como assim consideram os teóricos dos EO. A gestão para os ECA é uma prática social, fruto das relações sociais de produção, portanto, sujeita às ideologias, aos valores e aos interesses de classes (ALVESSON e WILLMOTT, 1992; FOURNIER e GREY, 2000). Conceber a gestão como mera atividade técnica é uma tentativa de criar a ilusão de uma possível neutralidade científica na administração. Em razão disso, espera-se que os ECA possam: a) denunciar o caráter opressivo da administração; b) manter uma postura crítica em relação à razão instrumental; c) opor-se ao poder dominante, à ideologia, ao privilégio administrativo e às hierarquias; d) desmistificar o mito da neutralidade científica nos estudos administrativos e organizacionais. (SANTOS, R, 2017, p. 220)

Conquanto tenha representado um momento paradigmático de constituição de um campo crítico dentro da ciência da administração, os CMS não ficaram isentos de questionamentos quanto à sua originalidade, fundamentos epistemológicos, perspectivas político-emancipatórias e efetiva influência para uma possível inflexão nos estudos em administração no Brasil.

Em artigo em que analisam a produção crítica nacional sobre organizações no Brasil no período de 1980 a 2008, De Paula *et al.* (2010), defendem a tese de que os Estudos Organizacionais Críticos surgem no Brasil pelas obras e influências de Guerreiro Ramos e Maurício Tragtenberg antes mesmo do CMS, tendo o primeiro produzido seus trabalhos críticos entre 1950 e 1980 e o segundo entre 1970 e 1990.

Tido como autor pioneiro na introdução da sociologia no campo de estudo das organizações brasileiras (CFA, 2015), Guerreiro Ramos atuou na década de 1950 no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), instituição que se contrapunha à corrente sociológica da USP, sob a liderança de Florestan Fernandes. Por sua visão nacional-desenvolvimentista, Ramos seria, não raramente, apontado como um autor datado, opinião da qual De Paula (2007) discorda. Para a autora há uma nítida evolução das ideias do sociólogo desde seu livro “Administração e estratégia do desenvolvimento” publicado em 1966 até a sua obra mais madura “A nova ciência das organizações”, de 1981, fruto dos quase 30 anos de pesquisa do autor e na qual estariam sintetizadas suas contribuições para os estudos críticos em administração e “sua proposta emancipatória para a produção de sistemas sociais que atendam às necessidades humanas e garantam o progressivo desenvolvimento de todos” (DE PAULA, 2007, p.117).

Seguindo uma linha teórica distinta, que conjugaria marxismo e anarquismo para constituição de um pensamento libertário, Maurício Tragtenberg tem suas contribuições para os Estudos Críticos em Administração mapeadas por De Paula (2008) a partir de suas obras mais importantes, “Burocracia e Ideologia” (1974) e “Administração, Poder e Ideologia” (1980). Tais contribuições são assim sumarizadas pela autora:

1) crítica da burocracia como fenômeno de dominação e da visão de Weber como seu ideólogo, esclarecendo que Weber é um dos maiores críticos da dominação burocrática; 2) o estudo das teorias administrativas como produtos das formações socioeconômicas de um determinado contexto histórico que, ao manterem a divisão entre planejadores e executantes do trabalho, perpetuam a opressão do trabalhador e impedem sua autonomia; 3) a crítica da ideologia participacionista presente nas experiências de co-gestão e a defesa da autogestão como saída tanto para a emancipação dos trabalhadores quanto da sociedade civil. (DE PAULA, 2008, p. 950-951)

Ainda segundo De Paula, Tragtenberg teria desvelado o caráter regressivo e conservador da teoria da administração científica e da escola de relações humanas em suas duas faces: ideológica, apresentando ideias desistoricizadas que ocultam de forma relativamente deliberada as contradições entre capital e trabalho; e operacional, ao tomar essas ideias como pressupostos para intervir, por meio de práticas e técnicas, na administração e controle do trabalho nas organizações.

Após compararem os estudos de Ramos e Tragtenberg com a produção dos CMS de 1999 a 2007, De Paula *et al*, chegam às seguintes conclusões:

1) as obras de Guerreiro e Tragtenberg influenciaram os estudos organizacionais brasileiros durante as décadas de 1980 e 1990, fundando uma tradição autônoma de EOC no Brasil; 2) há quatro categorias de pesquisadores no campo dos estudos organizacionais críticos no Brasil: • os seguidores de Guerreiro, que utilizam seu pensamento como referência em seus trabalhos iniciais; • os heterodoxos, que buscam seu próprio caminho de crítica se colocando na contramão das ideias tradicionalmente estabelecidas, a exemplo do que recomendavam Guerreiro e Tragtenberg; • os seguidores da corrente CMS, que é mais recente e se baseia nos princípios de seus fundadores; • os estudiosos do sujeito e sua subjetividade nas organizações, temática que já era abordada por esses dois autores em suas obras e que foi intensivamente explorada pelos autores críticos de língua francesa a partir década de 1980. (DE PAULA *et al*. 2010, p. 13)

Assim, para os autores, os estudos de Guerreiro Ramos e Maurício Tragtenberg teriam inaugurado uma tradição de Estudos Críticos Organizacionais no Brasil, guardando autonomia em relação aos CMS, já que suas bases epistemológicas seriam distintas e mesmo opostas ao pós-estruturalismo predominante nos CMS. Além de suas contribuições originais, esses autores teriam influenciado a geração seguinte de estudiosos do campo crítico em administração, mas destacadamente, Fernando Prestes Motta e José Henrique de Faria.

Motta, além de ter cunhado no Brasil o termo Teoria Geral da Administração e ter atuado por mais de 30 anos lecionando disciplinas relacionadas aos Estudos Organizacionais (CFA, 2015), desenvolveu em sua obra “Organização e Poder: Empresa, Estado e Escola”, uma original crítica da "burocracia enquanto forma de dominação política e social" (CFA, 2015, p.70), analisando o poder a partir de sua dupla dimensão: exploração e dominação, conceitos que se apoiam, respectivamente, em Marx e Weber. Já Faria, o único dos teóricos supracitados ainda vivo e em atividade, é professor titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), fundador da Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais – SBEO e de uma importante linha de Estudos Organizacionais Críticos denominado por ele por Economia Política do Poder e Estudos Organizacionais (EPPEO). Em suas pesquisas conjuga o aporte teórico do marxismo e da teoria crítica frankfurtiana com contribuições interdisciplinares da economia política, sociologia, história, da psicossociologia e psicologia histórico-cultural.

Colaborador e amigo próximo de Tragtemberg e Motta, sua obra de referência, "Economia Política do Poder" é composta por três grandes volumes que sintetizam um conjunto de reflexões realizadas ao longo de 25 anos de estudos sobre o poder nas organizações. Na visão de Henrique, Coelho e Ferraz (2018), as produções de Faria:

versam criticamente sobre a sofisticação dos mecanismos de controle do processo de produção capitalista, identificando e destrinchando o aparato de poder instaurado nas unidades produtivas, que avança sempre em torno da maior eficácia na dinâmica de exploração física e psíquica dos trabalhadores. É diante de tal constatação, cerne do metabolismo do trabalho no modo de produção capitalista, que os modelos produtivos serão analisados e constrangidos à crítica de cunho marxiano. (...) As críticas de Faria tratam de uma confrontação com o capital e com a tarefa de harmonização e ocultamento conduzido ideologicamente pelas escolas, teorias e cursos de administração, fazendo uso de casos empíricos, da própria análise material como fonte primordial. (HENRIQUE, COELHO E FERRAZ, 2018, p. 287)

Faria (2009), buscando expor o estado da arte dos estudos organizacionais no Brasil com base em mais de 30 anos de estudos e pesquisas na área, argumenta que a teoria crítica, entendida como marxismo ocidental, somente agora tem, no Brasil, na área de estudo organizacionais, uma produção sistemática relevante. O teórico propõe a organização de quatro grandes áreas de estudos organizacionais críticos no Brasil: 1) teoria crítica frankfurtiana, considerando todas as suas gerações; 2) teoria crítica em estudos organizacionais (TCEO) - apoiado no marxismo, na centralidade do trabalho, nos estudos frankfurtianos, na psicologia sócio-histórica, na psicossociologia crítica, na formas democráticas de gestão e nas análises sobre Estado, poder e classes sociais, área de estudos por ele organizada sob a denominação “economia política do poder em estudos organizacionais” (EPPEO); 3) CMS, linha de estudos críticos de gestão iniciada por Alvesson, Deetz e Willmott; 4) A análise crítica em estudos organizacionais - estudos não marxistas/frankfurtianos que estudam as relações de poder nas organizações a partir de referenciais do pós-estruturalismo, pós-modernismo, teoria da complexidade, dentre outros.

Faria aproveita para esclarecer que, ao contrário do que se tem propagado, a linha de estudos CMS não teria proximidade com a teoria crítica pois, embora seus teóricos utilizem eventualmente conceitos marxistas, o fazem sem o aporte metodológico, epistemológico, teórico e ontológico do marxismo.

Para Faria, na produção acadêmica brasileira, Tragtemberg seria aquele que melhor se aproximaria da teoria crítica da tradição da escola de Frankfurt. Concordando com De Paula, para o autor, embora os referenciais de Tragtemberg sejam weberianos, marxistas e anarquistas, Tragtemberg teria sido um precursor da teoria crítica em estudos organizacionais no Brasil, razão pela qual optou por conceituar sua própria perspectiva teórica como economia política do poder em estudos organizacionais (EPPEO), de modo a diferenciar a

abordagem e referência teóricas adotadas por ele. Ainda no entendimento de Faria, Prestes Motta teria feito importantes aproximações com a teoria crítica em estudos organizacionais, mas acabou afastando-se posteriormente, voltando seu interesse para os estudos culturais, autogestão proudhoniana e social, psicanálise e para incursões na psicossociologia crítica e no pós-estruturalismo de Foucault. Ainda assim, Faria reconhece na sua ousadia e propósitos de estudos uma clara vinculação ao campo crítico dos estudos organizacionais. Quanto a Guerreiro Ramos, discorda daqueles que relacionam suas análises com a teoria crítica, sendo mais preciso classificá-lo como um "fenomenólogo, crítico, não marxista, não frankfurtiano" (FARIA, 2009, p.512).

Inserindo-se no debate sobre os estudos organizacionais críticos pelo viés do marxismo, Ferraz e Ferraz (2018), questionam o seu suposto caráter contra hegemônico. Para elas, além de não resolverem o problema da fragmentação do objeto da administração, os estudos organizacionais críticos adquirem caráter reformista por buscarem a resolução dos conflitos e contradições entre capital e trabalho nas organizações por meio da "arte do diálogo" e de uma "série de conversações" que tem em comum apenas a contraposição ao positivismo por meio de outros paradigmas. Assim, descrevem as autoras em tom provocativo:

Em geral, o combate ao positivismo nessa área de prática social é nominado como uma produção de conhecimentos críticos: estudos críticos, análises críticas, teoria crítica... Formas particulares de crítica disputa pelo "lugar universal da Crítica". Combater o hegemônico seria somente combater o positivismo ou, de modo mais específico, o mainstream, ou também passaria por questionar a posição dos críticos da administração? Ou ainda, pela realização da autocrítica? (FERRAZ e FERRAZ, 2018, p. 109)

Embora reconheça que o posicionamento "contra o hegemônico" tem representado um relativo avanço no que tange a denúncia das opressões de gênero e raça e do adoecimento dos trabalhadores, em razão da intensificação do processo de exploração e dominação nas organizações, a ênfase na respostas de cunho individual em detrimento da luta coletiva e as perspectivas epistemológicas assumidas nos ECA acabam resultando em propostas que em "última instância", convergem para "aperfeiçoamento do/no próprio capital". Para as autoras, grande parte dos estudos organizacionais críticos acabam se limitando a uma luta epistemológica dentro do campo da administração que não rompe verdadeiramente com a subserviência ao capital, marca dessa ciência desde as suas origens. Nesse sentido, defendem que a produção de conhecimento contra-hegemônico não avança decisivamente pela simples incorporação de perspectivas interdisciplinares ou pela contraposição ao positivismo, mas pela adoção da ontologia e epistemologia marxiana como antídoto contra a fragmentação do



real e como instrumento teórico apropriado para desvelamento das contradições que a perpassam, incluindo aquelas manifestas nas organizações. Para as autoras:

As diferentes versões do marxismo não apenas são porta de entrada para as demandas da classe trabalhadora no campo dos estudos organizacionais, mas também veículos de sustentação sempre presente da questão prática da emancipação humana como horizonte autêntico, inclusive da produção teórica. (PAÇO-CUNHA; FERRAZ, 2015, p.194 *apud* FERRAZ e FERRAZ, 2018, p.121)

As autoras admitem que a publicação em português do *Handbook of Organization Studies* ampliaram territorialmente e epistemologicamente os estudos organizacionais, mas consideram que tal tradução teria sido “um veículo para legitimação de uma disputa dentro da Ciência Administrativa que já existia na prática dos pesquisadores brasileiros” (FERRAZ e FERRAZ, 2018, p.110). Destacam que o primeiro evento exclusivamente dedicado aos estudos organizacionais no Brasil foi organizado e realizado em 2000 pela Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), havendo, desde então, um crescimento das pesquisas nesse campo.

Realçando o incremento dessas pesquisas no Brasil, De Paula (2020) menciona ainda a constituição dentro da ANPAD de uma área específica de estudos organizacionais nos anos de 2007 e 2008, que foi mantida como subtema no ano de 2009, os Encontros de Estudos Organizacionais realizado em 2006 e 2008, e alguns fóruns e discussões em revistas nacionais, como a Revista de Administração de Empresas (ERA) e a Revista de Administração Contemporânea (RAC). Ainda assim, a autora relativiza a influência dos CMS no Brasil, considerando não haver no país seguidores declarados de autores desta linha. Assim, tal corrente estaria servindo apenas como subsídio secundário aos estudiosos brasileiros, dada a existência de uma tradição crítica nacional de referência já estabelecida em território nacional, conforme discutido anteriormente.

A despeito das celeumas e estímulos produzidos pela emergência dos estudos organizacionais críticos, a produção de conhecimento crítico ainda ocupa espaço marginal nas pesquisas em administração no Brasil. De Paula *et al.* (2010), em amplo estudo abarcando o período de 1980 a 2008 e que incluiu as mais importantes revistas e eventos das áreas de administração e estudos organizacionais, encontraram não mais do que 515 artigos de viés crítico, representando 7,99% dos 6.450 artigos analisados. Além do reduzido espaço ocupado pelos estudos críticos na área de administração, constata-se ainda como marca da produção nacional, o consumo e reprodução ampliados de teorias e modismos importados do contexto internacional. De Paula (2001) cita, como exemplo, uma pesquisa feita por Bertero e Keinert (1994) que versa sobre a produção acadêmica da Revista de Administração de Empresas

(ERA), no período de 1961 e 1993, que “comprovou que a produção nacional nesse período foi de reduzida originalidade e baseada predominantemente nos cânones do *mainstream* internacional” (DE PAULA, 2001, p.4).

No mapeamento que realizamos, identificamos focos de resistência do pensamento crítico em administração localizados, além da bibliografia já citada de autores como Guerreiro Ramos, Maurício Tragtemberg, Fernando Prestes Motta e José Henrique de Faria, em alguns grupos de estudos, com destaque para o grupo de pesquisa Trabalho e Marxismo (Trama) coordenado por Elcemir Paço Cunha, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mantendo diálogo com este grupo, encontramos também o Núcleo de Estudos Críticos: Trabalho e Marxologia (Nec-TraMa), sob a liderança da professora Deise Luiza da Silva Ferraz (UFMG). Como já mencionado anteriormente, o grupo de pesquisa Economia Política do Poder e Estudos Organizacionais (EPPEO), criado e coordenado por José Henrique de Faria na UFPR, constitui mais um núcleo que toma o marxismo, dessa vez em conjugação com a teoria crítica e com as contribuições da psicanálise e da psicossociologia crítica, como referência para o estudo das organizações<sup>27</sup>.

A esse respeito vale mencionar ainda a contribuição não só da psicossociologia crítica de Eugène Enriquez e de Max Pàges e seus colaboradores, dentre eles Vicent de Gaulejac - que atualmente dedica-se ao campo da sociologia clínica (uma área de grande afinidade teórica com a psicossociologia) - para os estudos organizacionais críticos, mas também os estudos sobre psicopatologia do trabalho e psicodinâmica do trabalho conduzidos por Christophe Dejours e, mais recentemente, a abordagem da Clínica da Atividade, de Yves Clot, que traz como uma de suas referências fundamentais a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotsky.

### 3.3 “Gurus”, literatura *popmanagement* e inteligência emocional: a teoria do capital humano na administração e o “novo espírito do capitalismo”

Valendo-se da hegemonia construída como ciência a serviço da classe burguesa, e da presença ainda marginal de estudos críticos no campo da administração, a formação de

---

<sup>27</sup> No âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu vale mencionar a linha de pesquisa de Estudos Organizacionais da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP), formada a partir da orientação e das contribuições clássicas de Fernando Claudio Prestes Motta, Ramon Garcia e Mauricio Tragtenberg e que, conforme site da instituição, “tem como objetivo realizar estudos que deem continuidade a esta tradição e alimentem-se dos mais recentes avanços teóricos no campo no Brasil e no mundo.” (FGV/EAESP). Ver em: <https://cmcd.fgv.br/estudos-organizacionais>.

administradores, gestores e profissionais ligados as suas áreas afins (marketing, finanças, recursos humanos, etc...) permanece sob domínio de referenciais teóricos do *mainstream* da ciência da administração. Mais do que isso, soma-se agora a esses referenciais a influência dos chamados “gurus” da administração e dos livros e revistas de baixa densidade teórica e alto nível de fetichização gerencialista, produzidos para consumo rápido pela mídia de negócios, e que conformam um tipo de literatura que veio a ser denominada como *popmanagement* (WOOD JR. e DE PAULA, 2002, 2006, 2008).

Conforme explicam De Paula e Wood Jr. (2002), o *management* deixou de ser apenas uma área de conhecimento, tornando-se também um setor de negócios, uma indústria constituída por 4 pilares interligados e sinérgicos: as escolas de negócios, as empresas de consultoria, os gurus empresariais e a mídia de negócios. Face mais visível dessa indústria, os gurus da administração ganharam grande projeção nas décadas de 1980 e 1990 com a consolidação do movimento gerencialista fomentando uma retórica de valorização da cultura do *management* que oferece soluções salavacionistas para os mais diferentes problemas da administração, dos negócios, da gerência empresarial, da gestão de carreiras ou mesmo da gestão da própria vida pessoal, o que os aproxima bastante dos escritores de livros de autoajuda.

Figura mais emblemática desse grupo de intelectuais orgânicos do capital, Peter Drucker vem se destacando, antes mesmo da explosão da mídia de negócios, como referência mítica do *management*. Recorrentemente mencionado como “papa da administração” ou “pai da administração moderna”, Drucker tem dezenas de livros publicados dos quais se destacam: 1) “Prática da Administração de Empresas”, publicado em 1954 e que, segundo a revista *Management Update*, “inventou a administração de empresas como disciplina, ao apresentá-la com uma função distinta” (*HSM Management Update*, 2005, s/p.), sendo ainda hoje estudada em escolas de administração; 2) “O gerente eficaz” de 1966, no qual Drucker consagra, nos estudos de gestão, a diferença entre eficiência e eficácia, traça o perfil do gestor moderno, bem ao estilo dos livros de autoajuda, mais tarde popularizados na década de 1990 e confere *status* diferenciado ao gestor como um “trabalhador do conhecimento”, que pode ou não estar exercendo a função de administrador; 3) “Inovação e espírito empreendedor”, obra em que, retomando os conceitos de Schumpeter de inovação e empreendedorismo, vai defender sua pertinência não só para os grandes, mas também para os pequenos negócios. O tema do trabalhador do conhecimento e da sociedade do conhecimento serão retomados em três obras do autor publicadas no intercurso do início das décadas de 1990 e 2000: *Sociedade Pós-*

Capitalista (1993), Desafios Gerenciais para o Século XXI (1999) e A Administração na Próxima Sociedade (2002a).

Em "O melhor de Peter Drucker" (2002b), livro que compila seus mais importantes textos, o autor chama a atenção para o fato de que, embora seja reconhecido como teórico da administração, a maioria dos seus livros tratam de sociedade e comunidade, sendo esses temas a origem de seu interesse pela administração, o que talvez explique seu pouco cuidado com temas afins complexos, como o trabalho e as mudanças socioeconômicas no mundo capitalista. Além da apologia de uma sociedade pós-capitalista alicerçada nas organizações (Drucker, 2002b), o "guru" não se acanha ao exercício de uma futurologia, celebrando em tom profético que "a próxima sociedade será uma sociedade do conhecimento. O conhecimento será recurso chave e os trabalhadores de conhecimento constituirão o grupo dominante da força de trabalho" (DRUCKER, 2002b, p.170). Exercitando também de forma bastante desinibida o autoelogio, o autor atribui a si mesmo a percepção das mudanças na indústria de massa para os nichos de mercado em meados da década de 1960 e acrescenta que:

na época já estava ocorrendo uma mudança em outro fator básico: o conhecimento. Eu já tinha percebido isso em 1959 — e o primeiro resultado dessa percepção foi meu livro *The effective executive* (1966). Isto explica por que os primeiros excertos de meu trabalho neste volume sobre o indivíduo sejam dessa obra de 1966. Foi nesse livro que a mudança para o trabalhador de conhecimento foi prenunciada e a implicação disso para o indivíduo e para a empresa foi analisada pela primeira vez. (DRUCKER, 2002b, p.12)

De acordo com Drucker os "trabalhadores do conhecimento" devem ser vistos como profissionais liberais que além de possuírem seus próprios meios de produção - o conhecimento - que "difere de todos os outros meios de produção, porque não pode ser herdado, nem doado" (DRUCKER, 2002a, p.186), provavelmente viverão mais do que as organizações em que trabalham. Libertos da extrema relação de dependência em relação às empresas pela mobilidade que possuem seus "meios de produção" devem, portanto, serem gerenciados como "parceiros", sendo persuadidos e não comandados. O esforço das organizações deveria ser voltado para atraí-los, retê-los e motivá-los e quando a satisfação de suas ambições materiais não forem suficientes para isso, deve-se apelar para "satisfação de seus valores, dando-lhes reconhecimento e poder sociais" (DRUCKER, 2002a, p.29).

Em contrapartida, os trabalhadores devem se esforçar para que seus meios de produção não se depreciem pois "na sociedade das organizações, é seguro supor que aquele que tiver qualquer conhecimento terá de adquirir novos conhecimentos a cada quatro ou cinco anos ou ficará obsoleto" (DRUCKER, 2002a, p.42). Caberá ao indivíduo se responsabilizar por sua colocação, requalificação e autodesenvolvimento e, mais do que isso, pela

identificação das habilidades que as organizações irão demandar, sempre considerando como agregá-las às suas competências mais desenvolvidas (DRUCKER, 2005). No artigo “Gerenciando a si mesmo”, Drucker parece se antecipar não só no título, mas nas ideias propagadas, ao ideal do empreendedor/empresário de si. Conforme podemos observar nessa citação:

Com efeito, administrar a si mesmo exige que cada trabalhador do conhecimento pense e se comporte como um presidente de empresa. Além disso, a transição do trabalho manual, em que a pessoa fazia o que era solicitado, para o trabalho do conhecimento, no qual tem de gerenciar a si mesma, desafia profundamente a estrutura social. (DRUCKER, 2005, p.10)

Como é comum aos ideólogos do capital, Drucker proclama como tempos de novas possibilidades para o desenvolvimento humano no trabalho o que, em verdade, são manifestações do processo de acirramento da relação capital-trabalho. Para o guru da administração a sociedade do conhecimento colocaria novas exigências formativas a serem supridas pela educação continuada de adultos e pelo desenvolvimento da competência de “aprender a aprender”, mas por outro lado, como contrapartida esta sociedade estaria dissolvendo a assimetria entre capital e trabalho, uma vez que as próprias organizações passariam a depender mais do trabalhador do conhecimento do que este daquelas.

O caráter ideológico e deturpante das ideias de Drucker não passaram incólume pelas críticas de Maurício Tragtemberg e José Henrique de Faria, como menciona Pereira (2006) em sua dissertação sobre o pensamento druckerniano. Também Secchi (2004) analisando as principais obras de Drucker e tomando como critérios: falta de cientificidade nos conhecimentos, falta de espírito crítico, presença de dogmatismo, fraqueza e volatilidade conceitual e falta de humildade nos conhecimentos comunicados, conclui que os ensinamentos do autor possuem baixo valor teórico-empírico, não sendo “difícil encontrar excesso de ‘achismo’, dogmatismo, falta de humildade, nebulosidade e volatilidade conceitual na bibliografia de Peter Drucker” (SECCHI, 2004, p.21).

A despeito disso, o fato é que, tanto Drucker como outros gurus da administração apesar de apresentarem teorias pouco fundamentadas, supervalorizarem suas próprias “descobertas” e oferecerem soluções simples e mágicas para problemas complexos, que não possuem sustentação empírica, acabam logrando êxito na disseminação de suas ideias entre o público de estudantes das escolas de administração, nas empresas de consultoria e mesmo na mídia de massa. A aparente erudição combinada com a apresentação performática desses gurus encontra uma audiência cativa e ávida pelo consumo de respostas rápidas e facilmente

digeríveis, o que é favorecido pela síntese e disseminação das suas teorias e ideias por meio de livros e revistas no formato *popmanagement*.

Assim, traduzida na forma de técnicas e práticas gerenciais salvacionistas, essa retórica performática tem sido prontamente adotada como modismos e disseminadas através desse tipo de literatura constituída por revistas como *Você S/A*, *Exame* e *HSM Management*, livros de “lições”, “passos” ou “histórias de sucesso” produzidos pelos gurus, e mesmo obras de autoajuda adaptadas ou apropriadas com fins educativos por gestores e administradores de empresa. Estes são os casos, por exemplo, de *best-sellers* como “A arte da guerra”, “Quem mexeu no meu queijo”, “Como fazer amigos e influenciar pessoas”, “os 7 hábitos de pessoas altamente eficazes” ou ainda, o “clássico” “O monge e o executivo”. A esses livros vendidos aos milhões, poderíamos acrescentar títulos inusitados, mas igualmente bem-sucedidos mencionados por De Paula e Wood Jr (2002): “*Leadership secrets of Attila the Hun*”, “*Make it so: Leadership lessons from Star Trek the Next Generation*” e “*Jesus CEO: Using ancient wisdom for visionary leadership*”.

Para esses autores, a indústria do *management* esforça-se em criar uma narrativa na qual as organizações encontram-se à deriva em meio a um contexto de incertezas e perigos. Nesse cenário, os gurus e gerentes assumem a forma de heróis, cujo superpoderes encontram-se codificados nas técnicas e métodos que, longe de serem um domínio exclusivo dos iluminados podem ser apropriados pela comunidade que os cultua, bastando para isso a aceitação da retórica e de seus receituários. Nisso, cumprem papel determinante o apelo às emoções e o recurso às fábulas, para os quais convergem tanto a apresentação performática dos gurus quanto a sistematização de suas ideias pela literatura *popmanagement*. Conforme descrevem os autores:

Se observarmos as performances dos gurus em conjunto com os conteúdos das publicações de *pop-management*, constataremos que a questão do controle é recorrente. Gurus não tratam da dura realidade dos fatos. Eles buscam alterar as crenças e os sentimentos da audiência. (...) Na retórica dos gurus o mundo é controlável e todos os problemas do mundo podem ser resolvidos pela administração: basta adotar a abordagem correta e a metodologia indicada. A presença da questão do controle pode também ser observada na literatura de *popmanagement*. Para aqueles que puderam assistir ao espetáculo, assim como para os outros que não puderam estar presentes, a literatura de *pop-management* oferece a possibilidade de ver, ou rever, o conteúdo recomendado. Quando não se trata diretamente de fábulas, os textos utilizam indiretamente estruturas similares às das fábulas. Seguem, assim, modelos de sequência recorrente e previsível: no prólogo, o desafio enfrentado; no desenvolvimento do texto, a luta pela sobrevivência; em seguida, a solução mágica; finalmente, no epílogo, a conquista do sucesso e a redenção. A ordem pode ser trocada, para prover maior atratividade ao texto, mas a mensagem é sempre similar. (WOOD JR e DE PAULA, 2002, p.97-98)

Voltando à pesquisa desses autores, parece relevante mencionar na análise que fazem dos conteúdos das revistas *Exame*, *Você S/A*, *HSM Management* e *Harvard Business Review* (HBR), o espaço concedido à discussão sobre gestão de recursos humanos nessas publicações, que fica atrás apenas da área de *Management* e à frente da área de Marketing. Dos temas categorizados pelos autores e abordados pelas revistas ganham destaque, dentre outros: relações humanas e comportamento, formação de competências, conselhos de gurus do *management* e tendências sócio-econômicas e empresariais. Na análise de conjunto dos textos de livros, artigos e revistas de *popmanagement*, De Paula e Wood Jr. identificam cenas e visões retóricas mais recorrentes, respectivamente: a economia global, o mercado de trabalho global, a empresa global, o mundo virtual da internet, marketplace/marketspace e a nova economia, a era do conhecimento, a empresa flexível, a empresa voltada para o cliente e o profissional que controla sua carreira.

Os autores descrevem em etapas como se dá a produção e disseminação das teorias e práticas do *management*: 1) criação, através da qual o conhecimento é elaborado e codificado por instituições acadêmicas e as empresas de consultoria, 2) difusão, na qual ocorre a disseminação desse conhecimento nestas mesmas instituições e na comunidade de negócios; e 3) legitimação, quando a disseminação se espalha para fora da comunidade de negócios e das instituições acadêmicas. Argumentam que é neste terceiro momento em que “as práticas e teorias são traduzidas em uma retórica carregada de caráter ideológico, e popularizadas pelos jornais e revistas, transformando-se em modas e modismos” (WOOD JR e DE PAULA, 2002, p.103). Porém, ressaltam que:

a participação da imprensa popular não está mais se restringindo à fase de legitimação, pois ela concorre com a academia tanto na definição do que constitui “estado da arte” entre as teorias e práticas, como na definição dos assuntos a serem tratados. Além disso, a imprensa popular, de certa forma, também produz conhecimentos, que, embora não tenham status acadêmico e científico, são endossados por empresários de sucesso, “gurus” e outros agentes de legitimação. (WOOD JR e DE PAULA, 2002, p.103)

Explicam os autores ainda que a constituição da indústria do *management* tem sua gênese na década de 1980, quando mergulhada em uma grande crise econômica e cansados de serem bombardeados por discursos que apresentavam os méritos da produção toyotista em contraste com o fracasso do modo gerencial ocidental, insurge nos Estados Unidos um tipo de literatura que busca recuperar o espírito pró-ativo e incutir a ideia de que “América ainda é capaz de grandes feitos”. Essa literatura temperada, no contexto de mudanças econômica e empresarial, com o culto da excelência e do empreendedorismo foi se consolidando ao longo dos anos 1990 e 2000, levando “a uma ‘falsa individuação’ que delinea o ‘indivíduo S. A.’”,

produto e representação da cultura do management, e consumidor de artefatos de *popmanagement*” (WOOD JR e DE PAULA, 2002, p.111).

Desde então assiste-se a um virtual crescimento da indústria e da mídia de negócios que popularizam a cultura do *management*, disseminando seus pressupostos de referência, quais sejam:

(...) primeiro, a crença numa sociedade de mercado livre; segundo, a visão do indivíduo como auto-empresendedor; terceiro, o culto da excelência como forma de aperfeiçoamento individual e coletivo; quarto, o culto de símbolos e figuras emblemáticas, como “palavras de efeito” (inovação, sucesso, excelência) e “gerentes heróis”; e quinto, a crença em tecnologias gerenciais que permitam racionalizar as atividades organizacionais (WOOD JR e DE PAULA, 2002, p.94)

Wood Jr e De Paula (2006) assinalam o crescente interesse dos gerentes acerca da dimensão sociopsicológica dos indivíduos, tendo em vista sua importância como elemento persuasivo na relação com os trabalhadores subordinados e, citando Barley e Gideon (1992), destacam quatro fases em que se verificam mudanças na ênfase da retórica racional-normativa que orienta esse debate: 1870-1900, melhoria industrial; 1900-1923, administração científica; 1923-1955, capitalismo do bem-estar e relações humanas; 1955-1980, racionalismo sistêmico; 1980 até os dias atuais, cultura organizacional. Outros autores, analisando a cultura do *management* que emerge na década de 1990, observam na literatura de negócios, no *ethos* dos executivos e na difusão e consolidação de uma série de conceitos nos discursos da gestão nas organizações (gestão do conhecimento, capital intelectual, empreendedorismo, inteligência emocional), a conformação de um “novo espírito do capitalismo” que conjuga elementos da crítica antidisciplinar dos movimentos contraculturais do final da década de 1960 com a adesão e elevação do ideário da teoria do capital humano para configurarem uma nova concepção de *homo economicus* apropriada à hegemonia do neoliberalismo. É sobre esses autores que nos deteremos com mais acuidade na seção seguinte.

### 3.4 O “novo espírito do capitalismo”: a autovalorização do capital humano como princípio orientador do discurso do/sobre o *homo economicus*

A literatura e a cultura do *management* oferecem um rico material de análise para a compreensão dos conceitos que circulam e conformam os discursos prescritivos-valorativos sobre gestão do trabalho, tanto no que se refere à construção de novos dispositivos e práticas a eles correspondentes dentro das organizações, quanto ao intercâmbio que se estabelece entre princípios e valores disseminados por outras ciências, apropriados pelo senso comum e reconfigurados por intelectuais orgânicos do capital, com destaque para aqueles que



produzem artefatos voltados para executivos, gerentes e aspirantes aos cargos de gestores/administradores, como é o caso de muitos estudantes de administração. Na análise desse tipo de literatura se observarão mudanças e tendências que refletem, em grande medida, alterações na materialidade e na ideologia do bloco histórico do capitalismo nas últimas décadas.

Luc Boltanski e Eve Chiapello (2009), são os primeiros a fazerem esse exercício ao analisarem os textos da literatura gerencial dirigidas aos executivos e o seu significado no período de conformação do “novo espírito do capitalismo”. Mais especificamente, os autores tentam observar que mudanças ideológicas se processam na justificação moral do capitalismo no período compreendido entre a emergência da crítica dos movimentos de 1968 até a consolidação da lógica neoliberal e globalizada em meados da década de 1990.

Para eles, sendo o capitalismo um "sistema absurdo" este carece sempre da criação de mecanismos de justificação moral e ideológica que sejam suficientemente capazes de mobilizar e engajar os sujeitos a participarem ativamente do processo de acumulação. Segundo os autores, a própria escola comportamental da administração, com suas teorias da motivação, teriam demonstrado que, tanto os ganhos de lucro quanto a obtenção de renda pelo trabalho seriam elementos necessários, mas insuficientes para promoverem este envolvimento ativo do trabalhador, podendo, no máximo, oferecerem razões para que os indivíduos permanecem realizando suas atividades laborativas, mas sem nunca se engajarem moral ou emocionalmente com a lógica de funcionamento do sistema, em essência marcado pela injustiça. Nas palavras de Boltanski e Chiapello:

(...) o capitalismo não pode encontrar em si mesmo nenhum recurso para fundamentar motivos de engajamento e, em especial, para formular argumentos orientados para a exigência de justiça. O capitalismo é, provavelmente, a única, ou pelo menos a principal, forma histórica ordenadora de práticas coletivas perfeitamente desvinculada da esfera moral, no sentido de encontrar sua finalidade em si mesma (a acumulação do capital como fim em si), e não por referência não só ao bem comum, mas também aos interesses de um ser coletivo, tal como povo, Estado, classe social. A justificação do capitalismo, portanto, supõe referência a constructos de outra ordem, da qual derivam exigências completamente diferentes daquelas impostas pela busca do lucro. (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 53)

De forma bastante interessante, os autores desenvolvem o argumento de que um dos constructos mais poderosos e eficazes utilizados pelo capitalismo para se legitimar e se justificar socialmente tem sido a absorção seletiva e ressignificada das críticas a ele dirigidas. Segundo os autores, a crítica pode ter efeitos de pelo três ordens sobre o espírito do capitalismo: deslegitimar os espíritos anteriores retirando-lhes a eficácia; mobilizar seus porta-vozes na construção de justificativas da sua promoção do bem-comum; desorganizar a crítica e estabelecer novas formas de realização do lucro de difícil decifração. Assim:

A mudança dos dispositivos de acumulação capitalista tem o efeito de desarmar temporariamente a crítica, mas também tem grandes probabilidades de, a médio prazo, conduzir à reformulação de um novo espírito do capitalismo a fim de restabelecer o envolvimento dos assalariados que, nesse movimento, perderam os referenciais aos quais se apegavam para terem controle sobre seu trabalho. Tampouco é impossível que uma transformação das regras do jogo capitalista modifique as expectativas dos assalariados e que estas, em contrapartida, solapem os dispositivos de acumulação. (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p.58)

O que os autores observam, analisando a literatura gerencial da década de 1990, é que as críticas dos movimentos de contracultura dirigidas contra à burocratização das instituições sociais, a standardização dos modos de vida e cristalização e reprodução das hierarquias no trabalho e em outras esferas da vida foram absorvidas, filtradas e traduzidas pelo discurso da gestão empresarial que, formalmente elaboradas através da combinação de princípios gerais e modelos exemplares, “constitui hoje a forma por excelência na qual o espírito do capitalismo é incorporado e oferecido como algo que deve ser compartilhado” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p.46). Esse discurso seria dirigido de modo preferencial aos executivos e gerentes, cujo engajamento seria fundamental para o funcionamento das empresas e seus ganhos de lucratividade. Tal engajamento, não sendo possível de ser obtido por meios coercitivos, torna necessário o fornecimento a esses executivos não só de formas de justificações perante seus subalternos em termos de bem comum, mas também e para eles próprios, especialmente os mais jovens, de razões de engajamento mais estimulantes do que os oferecidos às gerações passadas e que estejam relacionadas aos seus objetivos de autorrealização.

Os autores se atêm aos textos classificados como "gestão empresarial geral", que teriam estreitas e às vezes indistinguíveis fronteiras com as disciplinas de gerenciamento de recursos humanos e política e estratégia empresarial. Tratam-se, segundo apontam, de textos que não são puramente técnicos, mas que comportam, por vezes, forte componente moral, já que se empenham em descrever mais o "como deve ser" do que o que realmente é, não sendo este um problema para as suas análises, pois "é precisamente por constituírem um dos principais veículos de difusão e vulgarização de modelos normativos no mundo das empresas que eles podem nos interessar" (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 84). Observam-se em parte dessa literatura, como nos textos de *popmanagement* citados anteriormente, o uso de recursos retóricos de estilo "lírico e até heroico ou apoiada por referências numerosas e heteróclitas a fontes nobres e antigas, tais como o budismo, a Bíblia, Platão ou a filosofia moral contemporânea" (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p.85). Outra característica marcante da literatura analisada, segundo os autores, é a homogeneidade dos discursos e o limitado número de temas tratados, o que para eles encontra justificativa no seu "destino

performático", na amplitude do público que procura alcançar e na modulação necessária para se atingir com eficácia tal objetivo.

Na comparação dos discursos da literatura produzida nos anos 1960 com aqueles em voga na década de 1990, constata-se os autores que: nos anos 1960, o que preocupa é a motivação dos executivos, ao passo que nos anos 1990 a maneira de engajar os executivos passa a ser tratada apenas como um caso articular dos problemas suscitados pela mobilização geral de todos os empregados. Por outro lado, encontram-se em ambos o reconhecimento da limitação do lucro como elemento de engajamento, o que leva a busca por razões mais fortes e genuínas para o engajamento no trabalho. Observam-se entre os textos dos dois períodos elementos de identidade e de diferença nos seguintes sentidos:

São idênticas por retomarem o gancho da crítica à burocracia dos anos 60, levando-a ao extremo: a hierarquia é uma forma de coordenação que deve ser banida por basear-se na dominação; dessa vez não se trata apenas de libertar os executivos, mas todos os assalariados. São diferentes porque se tornam fundamentais alguns motivos novos, como a pressão concorrencial e as exigências dos clientes. (BOLTANSKI e CHIAPPELLO, 2009, p.90)

O esforço para dissimular as relações de poder e de hierarquia típicos das organizações burocráticas vai engendrar a figura do líder, sobre a qual serão dedicados muitos textos da literatura gerencial, mas que, para os autores, parece ser o dispositivo mais fraco em termos de sua efetividade. Consideram irreal a pretensão de generalização dessa figura em quantidade, qualidades e nos termos em que são postos e requeridos. Esse ser excepcional dotado de múltiplas competências, flexibilidade, capacidade de engajar a si e aos outros em ambientes dinâmicos e turbulentos pareceria mais uma ficção, impossível de ser recrutado e formado na extensão em que se pretende, embora tenha brotado dele a figura dos *coaches*, que funcionariam como psicólogos e potenciais formadores dos líderes que, agora, precisam dirigir seus subordinados muito mais pelo carisma e competência do que pela autoridade e poder. Como pano de fundo dessa mudança estão as críticas à racionalidade instrumental e técnica que protegia a máquina burocrática da "paixão e da barbárie", mas que, na década de 1990, não mais se justificariam pelo seu caráter ineficiente e desumanizante: "O que é próprio do homem mudou de natureza: a razão nos anos 60 versus sentimentos, emoção, criatividade nos anos 90" (BOLTANSKI e CHIAPPELLO, 2009, p.118). Mas a contrapartida dessa humanização da empresa seria a canalização de todas as competências dos trabalhadores para ela, incluindo aquelas mais pessoais como a "criatividade, senso de amizade, emotividade, etc" (BOLTANSKI e CHIAPPELLO, 2009, p.127). Assim: a nova gestão empresarial volta-se para aquilo que se denomina, com frequência cada vez maior, "saber-ser, em oposição ao saber e ao saber-fazer" (BOLTANSKI e CHIAPPELLO, 2009, p.131).

Para os autores esse novo cenário, construído a partir de visão gerencial expressa pela literatura do *management* da década de 1990, é reflexo da incorporação, ressignificação teórica e resposta prática e ideológica às críticas estéticas do movimento de maio de 1968, que aspiravam maior autonomia e criticavam as estruturas de poder e hierarquia presentes em diferentes âmbitos da esfera social, incluindo o trabalho em sua rígida divisão e especialização técnica. Para os autores:

Essa filiação, aliás, é reivindicada por alguns especialistas que, nos anos 80, contribuíram para a implementação de dispositivos da nova gestão empresarial. Oriundos da esquerda, sobretudo do movimento de autogestão, ressaltavam a continuidade entre seus engajamentos da juventude e as atividades por eles desenvolvidas nas empresas, após a guinada política de 1983, visando tornar mais atraentes as condições de trabalho, melhorar a produtividade, desenvolver a qualidade e aumentar os lucros. Assim, por exemplo, as qualidades que, nesse novo espírito, são penhores de sucesso - autonomia, espontaneidade, mobilidade, capacidade rizomática, polivalência (em oposição à especialização estrita da antiga divisão do trabalho), comunicabilidade, abertura para os outros e para as novidades, disponibilidade, criatividade, intuição visionária, sensibilidade para as diferenças, capacidade de dar atenção à vivência alheia, aceitação de múltiplas experiências, atração pelo informal e busca de contatos interpessoais - são diretamente extraídas do repertório de maio de 68. ((BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p.120).

Em síntese, concluem os autores que a nova gestão empresarial acenou positivamente às demandas postas pela crítica estética relacionadas a maior liberdade e autenticidade no trabalho, abstendo-se de responder às demandas da crítica social em torno da desigualdade econômica produzida pelo capitalismo. Desvinculou-se, desse modo, na crítica à divisão do trabalho e às relações de poder e de hierarquia, a alienação da liberdade da alienação mercantil, procurando-se a amenização da primeira em detrimento da segunda.

Com um propósito bem semelhante ao de Boltanski e Chiapello, López-Ruiz (2004) busca apreender as mudanças no espírito do capitalismo desde o final do século XIX até a contemporaneidade, concluindo que atualmente ela é orientada pelas noções de capital humano e empreendedorismo, transformados em valores universais, sendo estes valores encontrados, em sua expressão mais emblemática, no *ethos* dos executivos das empresas transnacionais. A escolha desses sujeitos como “objeto heurístico” é justificada pelo pressuposto de que “as corporações transnacionais se tornaram hoje instituições paradigmáticas do mundo social” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p.1) o que, hipoteticamente, sugere que esses sujeitos carregam em si a forma mais elaborada dos valores e princípios que constituem o “espírito do capitalismo” na sociedade hodierna.

A pesquisa do autor vai a fundo na cultura gerencial na qual esses executivos estão imersos. López-Ruiz, durante os quatro anos de sua pesquisa, entrevistou executivos de diferentes níveis em grandes corporações internacionais, participou de eventos, congressos e

seminários voltados para este público, acompanhou processos e palestras de recrutamento dirigidas ao público universitário e mergulhou a fundo nas publicações voltadas para esse público, o que incluem revistas como *Business Week*, *Fortune*, *Harvard Business Review*, o "suplemento econômico" do Jornal Clarin e todas as edições das revistas Exame e Você S/A, publicadas num período de um ano e meio. Os executivos são tomados como "trabalhadores de altas rendas" ou "capitalistas em relação de dependência", pois embora se identifiquem mais com a classe burguesa do que como o proletariado, seu "capital-destreza" só pode ser "valorizado" pela relação subordinada e dependente em relação às grandes corporações.

Temporalmente, sua análise cobre o período que vai do final do século XIX até o início do século XXI, conformando três fases em que é possível observar inflexões nos valores e princípios que orientam o espírito do capitalismo em diferentes épocas. Assim, partindo das teorizações de Weber e Sombart sobre quem melhor encarna o espírito do capitalismo de uma determinada época, o autor demarca a fase que compreende o final do século XIX até meados da década de 1950, como aquela em que a figura do empreendedor, tal como descrito pelas teses de Schumpeter, ganha proeminência como modelo ideal de impulsionador do desenvolvimento econômico. Tendo como referência o contexto norte-americano, o autor traça um paralelo entre a mudança do perfil da classe média, formada inicialmente por pequenos empresários e proprietários, mas que passa a compor o corpo das grandes e complexas organizações como empregados assalariados de "colarinho branco" e a passagem da figura de referência do capitalismo do "empreendedor" para o "empregado dependente", refletindo não só os efeitos do pós-guerra, mas também as novas aspirações de carreira e estabilidades dos jovens de classe média norte-americanos.

É com o surgimento da teoria do capital humano no final desta década que se desenvolverão, segundo ele, os "elementos conceituais úteis para tornar novamente em "proprietários" aqueles setores médios da sociedade" (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p.4). Trata-se agora de outro tipo de "propriedade", o capital humano, um bem intangível ou capital-destreza (competências, habilidades, saberes) que permite a recuperação de um ideal típico da ética protestante: a relação de obrigação do indivíduo com sua propriedade. Com o refinamento da teoria do capital humano opera-se também uma importante ampliação de sentido da relação do indivíduo com o seu capital humano: sua valorização ocorre não só através dos "custos" necessários ao provimento da educação formal e universitária, mas todas as experiências da vida social e mesmo afetiva são vistas agora como possíveis "investimentos" que os indivíduos fazem, com repercussões individuais e econômicas não só na melhoria de suas condições como capitalistas-produtores, mas também na sua formação como consumidores.

Todo esse arsenal conceitual-teórico surgido no âmbito da ciência econômica no final dos anos 1950 e desenvolvido ao longo dos anos 60 e 70 por economistas laureados com o prêmio Nobel, como Alfred Schultz e Gary Becker, serão incorporados no decorrer da década de 1990 pela cultura do *management*, constituindo a base de um conjunto de doutrinas e retóricas administrativas que deslocam o trabalhador da condição de "empregado dependente" para de um "capitalista e empresário de si próprio". Este, mesmo ocupando igual posição no sistema de relações capitalistas, é agora visto como alguém que, ao trabalhar, faz um investimento em "suas capacidades, habilidades e destrezas, na expectativa (como qualquer investidor) de obter um retorno" (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p.5). Ao mesmo tempo, torna-se o único responsável pela valorização desse capital, devendo continuar investindo nele para evitar a sua "depreciação" ao longo do tempo.

Hospedeiros dessas novas doutrinas de gestão do capital humano, os executivos são aqueles que melhor encarnariam e propagariam esse novo espírito do capitalismo. Recusando-se a se autodenominarem como trabalhadores ou funcionários, atribuem-se a si mesmos termos como associado, colaborador, gestor, líder, sócio, homem/mulher de negócios, *stakeholder*, etc, reproduzindo a forma como são comumente retratados na literatura do *management*. Conforme explica Lopes-Ruiz:

Eles se sentem – e tanto a teoria econômica como as doutrinas da administração têm contribuído para isso – menos “trabalhadores” que “homens de negócios”, eles estão na empresa não tanto para vender sua força de trabalho quanto para capitalizar seu próprio “capital”. E isso não é outra coisa que a concretização na prática, quarenta anos depois, do que Schultz propunha ao dizer: *Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore apresentaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico*. E não é diferente da doutrina que incansavelmente se repete hoje – sem objeções morais – na literatura de negócios. Em um dos muitos livros que atualmente se editam sobre o “capital humano”, se propõe que entramos na "era do investidor de capital humano independente" e se sugere pensar os empregados como “trabalhadores-investidores. (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 39)

O autor descreve como a literatura de negócios vem procurando eliminar as distinções entre capital e trabalho utilizando como argumentos as mudanças ocorridas na economia e no mercado de trabalho, que supostamente colocam o trabalhador em posição privilegiada como portador do principal ativo na era da informação: o seu capital intelectual. Ao mesmo tempo, características de personalidade são incorporadas junto ao capital intelectual e às competências que constituem o capital humano valorizado pelas empresas na atualidade. O autor demonstra essa tendência através de dados obtidos em suas pesquisas empíricas e documentais, dos quais vale a pena reproduzir uma amostra nessa longa citação:

Na entrevista com o gerente de recursos humanos de uma empresa de comunicações, este afirmava que não é a competência técnica a que manda... é um conjunto de características pessoais, capacidade intelectual, energia empreendedora...orientação para o mercado, trabalhar em equipe, integridade ética...” Esse é o conjunto de características procuradas hoje pelas empresas nos seus profissionais. Elas, observava, “vêm de casa..., são coisas que você vem formando na sua escola de vida... e você acrescenta a isso as competências técnicas da profissão na que você trabalha...” No caso, “prevalecem muito mais [nos resultados do seu trabalho] as competências individuais, aquilo que você está trazendo como bagagem de sua pessoa, na profissão que você executa...”. Isto mesmo é corroborado por Mariá Giuliesi, diretora de uma empresa de consultoria em outplacement e aconselhamento de carreira. Ela cita, em ordem de importância, as características que definem o perfil do bom candidato procurado pelas empresas segundo a opinião de dez headhunters famosos: 1) persistência, 2) autoconfiança, 3) flexibilidade para se relacionar, 4) ambição de crescer, 5) estabilidade emocional, 6) boa formação técnica, 7) ética com colegas e concorrentes, 8) experiência, 9) lealdade à empresa, 10) fidelidade aos superiores; e chama a atenção para o fato de que as 5 características primeiro colocadas tem a ver com a personalidade do candidato, com seu espírito, e apenas no sexto lugar aparece a boa formação técnica. Finalmente, num artigo dedicado às características que devem reunir os executivos que aspirem a ser CEOs no futuro, é ratificado mais uma vez o tipo de competências que as empresas procuram hoje: “Diante da pergunta ‘Com o que você se preocupa na hora de montar sua equipe’, a pior resposta de um candidato a futuro CEO seria: ‘Escolaridade, habilidade em computação e domínio de língua’. Ganhou pontos, por outro lado, quem respondeu coisas do tipo. ‘O potencial e as ambições da pessoa, o caráter e o bom humor, e se suas competências são complementares às da equipe’” (em: “Estrelas em Ascensão. Quem é a nova geração de profissionais que se prepara para comandar as empresas de amanhã”, por Maria Teresa Gomes, VOCÊ s.a., ano 4, ed. 42, dez. 2001, p. 33). Cf., também, López-Ruiz (2003a: 8-10) – (p.264) (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 264)

Valores como empreendedorismo e inovação também são resgatados pela literatura e na prática de gestão dos recursos humanos, sendo também propagados como valores fora do âmbito das corporações, nas universidades e na imprensa, por exemplo. Contudo, trata-se da recuperação de um empreendedorismo de novo tipo. Diversamente do que propusera Schumpeter (1942) há mais de 60 anos ao descrever o empreendedor inovador como figura excepcional responsável pela “destruição criativa” que promove desenvolvimento econômico ao introduzir novos bens, métodos de produção, mercados, forma de organização ou fontes de matérias-primas, o empreendedor de si-próprio deve encarnar o espírito proativo e inovador na suas atitudes como empregado, sendo esta também uma forma de valorização e potencialização do seu capital humano. Mais do que isso, não sendo como propunha Schumpeter, e mais tarde, Drucker, uma característica privilegiada de um restrito número de indivíduos, o espírito empreendedor caberia agora a todos, concepção esta não por acaso reproduzida por Sérgio Moreira, presidente do SEBRAE que em 2002 afirmava, conforme cita López-Ruiz, “O empreendedorismo não é o privilégio da iniciativa privada, o empreendedorismo é a atitude de um povo” (MOREIRA, 2002, s/p *apud* LÓPEZ-RUIZ, 2004, p.69).

A funcionalidade da teoria do capital humano para o capitalismo atual seria então garantir que a encarnação do seu espírito seja um “fenômeno de massas” elevando a figura do empreendedor ao modelo e ideal que deve ser buscado por todo o conjunto de indivíduos que compõe o corpo social de uma época.

Avançando no debate sobre o “novo espírito do capitalismo”, o que Andrade (2011) nos mostra, reforçando e desdobrando as teses dos autores acima discutidos, é que, pela combinação da ressignificação e resposta às críticas anti-disciplinares dos movimentos contraculturais dos anos 1960 e 1970, por um lado; e a incorporação da teoria do capital humano, por outro, o discurso do *management* da década de 1990 faz emergir uma concepção antropológica inédita e determinante para a generalização da figura do empreendedor/empresário de si: a versão contemporânea do “homem econômico emocional.”

Em sua pesquisa, o autor realiza uma genealogia dessa concepção de homem, descrevendo ao longo da história como se desenvolve a partir da emergência do homem econômico clássico, três concepções distintas que buscam explicar e gerir a vida emocional do sujeito de interesse e que evoluem a partir de três noções: as paixões, pela liberalismo utilitarista-radical; os sentimentos morais, pela reação do conservadorismo e as emoções, pela psicologia física e o evolucionismo. Segundo o autor:

Cada uma dessas três temáticas surgiu ainda no discurso antropológico do sujeito de interesse, mas se desenvolveu em sentidos diferentes: as paixões resultaram no *homo oeconomicus*, os sentimentos morais, no *homo socialis* e as emoções, no *homo psychologicus*. (ANDRADE, 2011, p.9)

Tais combinações não seriam excludentes, podendo ser combinadas, reforçando-se mutuamente para gerir a vida emocional. São essas três temáticas que irão adentrar o universo das ciências da administração no século XX, constituindo modos distintos de gerir a vida emocional dos trabalhadores: o uso seletivo das paixões pela administração científica, a mobilização dos sentimentos morais pela escola das relações humanas e a normatização das emoções pela psicologia industrial. Com o declínio da temática das paixões, já no século XIX, as emoções tornam-se o conceito de referência que irá predominar e generalizar-se ao longo do século XX. Entretanto, conforme explica Andrade, não há nesse momento na ciência administrativa uma permuta da concepção de homem econômico das paixões pelo homem psicológico das emoções, mas uma complementação:

A visão da natureza humana como *homo oeconomicus* predominante na Administração Científica da produção não foi, pois, substituída, mas complementada e reforçada pela psicologia industrial. Girando em torno da norma do economicamente útil e politicamente dócil, a psicologia só considerava o homem como um ser emocional para corrigir os seus desvios e reconduzir o sujeito ao cálculo correto de seu interesse, o qual era devidamente gerido pelas empresas por meio dos dispositivos de remuneração e ascensão na carreira. Portanto, o *homo*



economicus se constituiu na principal visão antropológica sobre o trabalhador na Administração, em relação à qual a concepção do homem emocional ou psicológico era secundária e derivativa. (ANDRADE, 2011, p.218)

As emoções também penetram o discurso da administração pela via das estratégias de controle do mercado promovidas pelo marketing e pela publicidade. Vê-se então uma evidente contradição entre a gestão disciplinar da vida emocional dos trabalhadores e antidisciplinar dos consumidores, induzidos a agir impulsiva e livremente em relação ao mercado e ao consumo. Tal contradição acirra-se no fordismo do pós-guerra: à esquerda, pela contestação da racionalidade administrativa pelos movimentos de contracultura; e à direita, pela transformação do homem econômico pelo conceito neoliberal de capital humano. Com a crise econômica da década de 1970, a teoria e prática da administração reorganiza seus discursos e métodos, absorvendo, em parte, as críticas dos movimentos de contracultura, mas ressignificadas pela incorporação de novos mecanismos de poder que estarão na origem da nova figura de homem econômico emocional.

Assim, ganham força na administração a abordagem comportamental e as teorias da motivação de autores como Abraham Maslow, Frederick Herzberg, David McClelland e outros, esboçam-se processos de descentralização das tomadas de decisões dentro da estrutura burocráticas das organizações, adota-se um discurso mais humanizado na política de gestão da força de trabalho, com a gradual substituição dos departamentos de relações industriais pela área de administração de recursos humanos. Por outro lado, assiste-se a escalada do neoliberalismo com sua concepção de capital humano como explicação para compreensão do desenvolvimento macro e microeconômico e referência para a construção de uma nova subjetividade e sociabilidade na qual os indivíduos são tomados como ativos sempre em busca de autovalorização, seja pelo investimento em si mesmos, seja pelo investimento nas relações que fazem com outros sujeitos e instituições: a escola, o trabalho, a cultura, as relações interpessoais e mesmo afetivas. São esses e outros princípios da teoria do capital humano que, em meados da década de 1990, irão emergir com força na literatura de negócios e nas teorias da administração sendo “instrumentalizada pelos *managers* com o objetivo de promover um engajamento total do indivíduo ao seu trabalho de modo a eliminar a distância entre seu interesse e o da empresa” (ANDRADE, 2011, p.287). Dessa forma:

a figura do empregado de uma grande corporação cedeu lugar à do empreendedor de si mesmo, que, mesmo prestando serviço para uma corporação de porte, trabalhava, em última instância, para a sua própria empresa. A relação assalariada converteu-se assim em uma relação de prestação de serviço entre empresas independentes. (ANDRADE, 2011, p.287)

A transmutação do trabalhador em indivíduo-empresa introduzida pela teoria do capital humano e incorporada pela discurso do *management* induziu a uma autorresponsabilização dos sujeitos por sua empregabilidade promovendo a eclosão e promoção de uma série de dispositivos psicológicos como os *coaches*, a programação neurolinguística, os livros de autoajuda e o treinamento da inteligência emocional, todos eles voltados para o trabalho sobre si-mesmo, combinando os anseios de autodesenvolvimento e liberdade dos movimentos contraculturais e os ideais neoliberais de investimento na autovalorização do capital humano. Desse modo:

A renovação do discurso do management pelo encontro dos enunciados da contracultura e do neoliberalismo transformou tanto a concepção de homo *œconomicus* quanto a noção de vida “emocional” que lhe correspondia. Como resultado, emergiu o novo homo *œconomicus* emocional e um novo conjunto de dispositivos de poder emocional para geri-lo. (ANDRADE, 2011, p.298)

Em paralelo, observa-se na economia o incremento cada vez maior do setor de serviços associado aquilo que veio a ser denominado “trabalho imaterial” (GORZ, 2005, LAZARRATO e NEGRI, 2001). Para o autor, esse tipo de trabalho produz uma espécie de "conteúdo emocional da mercadoria", composto por sentimentos de conforto, cuidado, bem-estar, segurança, diversão, etc. produzidos na relação com o consumidor e por sentimentos de cooperação, motivação, confiança etc, requeridos e promovidos nas relações corporativas. Ganha relevância nesse contexto um subtipo de trabalho imaterial, o "trabalho emocional", caracterizado, segundo ele, quando o estilo emocional de oferecer o serviço faz parte do próprio serviço, como é caso dos serviços de saúde e cuidados pessoais, de lazer e cultura, vendas, telemarketing e atendimento a clientes em geral. Esse tipo de trabalho que requer alta disposição para lidar com a criação e por vezes, manipulações das emoções, exige dos trabalhadores o domínio de competências que permitam emular ou induzir em si mesmos certos estados emocionais, resultando em dois tipos de relação consigo mesmo:

pode ser uma atuação superficial, procurando alterar como aparece externamente, administrando sua linguagem corporal; ou pode ser uma ação profunda, sendo a manifestação exterior o resultado de uma emoção autoinduzida. Em ambos os casos, não se trata do livre curso de uma emoção espontânea, mas de uma mediação das emoções realizada pelo trabalho do sujeito sobre si próprio. No primeiro caso, trata-se de uma dissociação entre a emoção e sua expressão corporal, realizada justamente pela contenção da manifestação exterior espontânea e substituída por uma gesticulação controlada do rosto e da postura corporal, simulando a expressão de outra emoção conscientemente definida e diferente do sentimento sentido realmente. Tal atuação é experimentada como “fingida” ou “encenada”. No segundo caso, há um trabalho mental consciente para invocar a emoção como de fato fazendo parte de si mesmo. (ANDRADE, 2011, p.340)

Ainda segundo o autor:

Mesmo mobilizando a empatia e a escuta, o reconhecimento das emoções do outro pelo trabalhador emocional não se dá no sentido de regular moralmente as próprias emoções para um bom entendimento social. Ao contrário, a empatia só mobilizada para melhor compreender e manipular ao próximo, visando a realização do interesse econômico da empresa por via do trabalhador. Por isso mesmo, esse trabalho emocional sobre si mesmo tem caráter normativo, cujo telos e até mesmo as técnicas de si são definidos pelas empresas que determinam as regras emocionais (o que, como e quanto se deve sentir) e as regras expressivas (como manifestar exteriormente as emoções) (Hochschild, 1983, p. 82-83). A forma como isso se dá pode variar conforme o tipo de trabalho. (ANDRADE, 2011, p.342)

Também na indústria a subjetividade do trabalhador torna-se a principal matéria prima a ser explorada pelo capital. Segundo Lazaratto e Negri para o “novo management é a alma do operário que deve descer na oficina” (LAZZARATTO E NEGRI, 2001, p. 25). Independentemente do tipo de trabalho imaterial ou emocional a ser desenvolvido, as competências sociais, comunicacionais, afetivas ou corporais demandadas não poderiam ser construídas pela empresa a partir da prescrição de tarefas, tal como na fábrica fordista ou através de treinamento por meio da transmissão de conhecimentos formais. Antes, a obtenção de tais competências se dava, quase que exclusivamente, por processos de socialização e formação do *habitus* desenvolvidos pelos sujeitos antes de ingressarem nas empresas. No entanto, tornaram-se atualmente requisitos valorizados não só em relação às demandas postas pelas novas formas de trabalho imaterial e pela introdução do modelo toyotista de organização do trabalho, mas também por um novo estilo de gestão pautado pela capacidade dos gerentes em manipular a influência, a motivação e a empatia. Desse modo, os estudos sobre o desenvolvimento do gestor como líder capaz de contribuir para mudança no clima organizacional por suas competências pessoais também fizeram apelo ao desenvolvimento da habilidade intra e interpessoal, que fazem parte do domínio das emoções. É assim que:

desde meados da década de 1990, uma nova temática ganhou expressiva força no mercado editorial voltado para o público de negócios: a inteligência emocional. A inteligência emocional dirigia-se para o investidor de si mesmo ao propor as técnicas psicológicas de si pelas quais o trabalhador podia desenvolver as competências emocionais necessárias que lhe dariam vantagens no mercado. (ANDRADE, 2011, p. 349)

Como explica Andrade, essa temática advém do campo da psicologia que investiga as relações entre as dimensões cognitivas e afetivas e discute os modelos de inteligência tendo como referência a correlação das diferentes habilidades mentais. Nesse sentido, a inteligência emocional promoveria, pela conexão entre inteligência e emoções, uma dupla sinergia: as emoções podem fazer o pensamento mais inteligente e, inversamente, pode-se pensar inteligentemente sobre as emoções (MAYER E SALOVEY, 1997, p. 4 *apud* ANDRADE, 2011, p.349). A temática da inteligência emocional vincula-se assim ao desenvolvimento

pessoal e torna-se, em contraponto aos testes inteligência cognitiva, um parâmetro concorrente na predição do "sucesso profissional". Nesse movimento, ela se desloca do campo da literatura científica para o da autoajuda financeira e/ou pessoal, adquirindo um caráter normativo e "sendo considerada um conjunto de competências que podem ser desenvolvidas por meio de um cuidado de si e, portanto, de um investimento prévio" (ANDRADE, 2011, p.50). Andrade explica que foi através do livro de Goleman (1995) que o termo se tornou acessível ao grande público.

Em "Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente", Goleman combina os estudos de Salovey e Mayer (1990) com resultados de pesquisas do campo da neurociência e populariza o termo através de um livro recheado de exemplos de manifestação desse tipo de inteligência na vida cotidiana e de suas contribuições para o campo do desenvolvimento pessoal, educacional e profissional. Quando aplicadas a este último, Goleman sugere a diferenciação entre inteligência e competência emocional, nos seguintes termos:

a inteligência emocional determina nosso potencial para aprender as habilidades práticas que estão baseadas em cinco elementos: autopercepção, motivação, autorregulação, empatia e aptidão natural para os relacionamentos", enquanto a competência emocional "mostra o quanto desse potencial traduzimos para capacidade no trabalho" (GOLEMAN, 2001, p. 38 *apud* ANDRADE, 2011, p. 364).

Dessa feita, as competências emocionais atuam como base do conhecimento intelectual e de maneira interrelacionada com as competências cognitivas, ligando as esferas do pensamento e do sentimento. As competências emocionais agregam-se em conjuntos de capacidades implícitas da inteligência emocional. Conforme mostra Andrade, Goleman faz outra distinção importante, dessa vez entre as competências pessoais, isto é, aquelas voltadas para relação do sujeito consigo mesmo (autopercepção, autorregulação e motivação) e as competências sociais, que se dirigem às relações interpessoais (empatia e aptidões sociais como influência, comunicação, liderança, cooperação, gerenciamento de conflitos, dentre outras).

Andrade explica que a noção de capital emocional é apropriada pelo discurso e pela literatura do *management* americano e passa a ser disseminada na economia neoliberal como um subtipo de capital humano, seguindo assim o "caminho inverso" dessa noção, que surgiu primeiro pelos teóricos do neoliberalismo, adentrando o campo da administração nos anos 1990 e combinando-se com aquela na configuração do novo homem econômico emocional. Junto com essa concepção surgem diversos dispositivos de poder e controle que incidem

sobre a gestão das emoções dos trabalhadores e que se espraiam para outras esferas da vida social e econômica nas mais variadas formas discursivas e instrumentais:

As emoções adentram, então, um campo quantitativo, em que escalas numéricas medem a inteligência e as competências emocionais, definem o valor econômico que a gestão das emoções agrega para as empresas e contabiliza o capital emocional das empresas de si mesmo e das grandes corporações. A abstração quantitativa das emoções, que as toma como uma realidade independentemente das subjetividades dos sujeitos, corresponde à sua abstração como capital, podendo-se falar assim, como Eva Illouz sugeriu, de um capitalismo emocional. (ANDRADE, 2011, p.387-388)

O autor conclui então que, com a emergência da temática da inteligência emocional e sua combinação com a noção de capital humano, a problematização sobre vida emocional do *homo economicus* atinge sua forma mais elaborada. Assume-se definitivamente a emocionalidade do sujeito de interesse que pode agir moralmente em relação aos outros, dar vazão as suas paixões egoísticas e gerenciar suas competências emocionais para fins de valorização do seu capital humano. Comumente ofuscada pela racionalidade ao longo do século XX, a emocionalidade do *homo economicus* adquiriria agora status privilegiado na sociedade dos empreendedores/empresários de si.

### 3.5 **Ciência da administração, gestão de pessoas e literatura de negócios: conceitos e efeitos na formação do *ethos* da classe trabalhadora**

A gestão da vida emocional do homem econômico, que adquire grande centralidade no discurso do *management* e também nas políticas sociais em geral e nas políticas de educação em particular, não se encontra deslocada do próprio desenvolvimento e propósitos da ciência da administração.

Assumindo desde o início uma perspectiva funcionalista, essa ciência, naquilo que constituiu seu *mainstream*, centrou suas preocupações em torno de dois objetos: administração dos processos e recursos nas organizações e a gestão dos trabalhadores, sendo apenas marginal as discussões em torno das organizações, seu significado político e econômico e suas relações com o Estado, a sociedade e os indivíduos que nela trabalham.

Coube a Braverman (1987) a crítica mais incisiva sobre o taylorismo, proposta burguesa que, sob o argumento da promoção de uma "gerência científica do trabalho", teria sido exitosa na expropriação dos trabalhadores de seus saberes, separando teórica e praticamente concepção e execução do trabalho e monopolizando para si o conhecimento sobre a totalidade do processo de produção de mercadorias, com conseqüente aumento da degradação da condição de trabalho do proletariado.

Tragtenberg (1974), convencido de que as diversas teorias administrativas resultam da sua dinâmica adaptativa às demandas postas pelas formações socioeconômicas em um dado contexto, reiterou as críticas de Braverman à divisão entre planejadores e executores e a opressão e dominação dos primeiros sobre os segundos não só de forma mais explícita pelo taylorismo, mas também de forma dissimulada pelas escolas das relações humanas e comportamental, ambas tidas como “ideologias da harmonia participacionista”. Como explicou o autor brasileiro, quando a primeira falha ao dissimular a convergência de interesses entre capital e trabalho tentando impor a harmonia através da autoridade e a hierarquia, as segundas, mobilizada em resposta à reação do sindicalismo operário norte-americano, aparece como uma “ideologia manipulatória” que apela para conceitos como cooperação, participação, horizontalização, motivação para escamotear e amortecer conflitos de interesses, mantendo a divisão entre planejadores e executores, mas dessa vez sob o verniz do “participacionismo”. Tal ideologia sustenta-se assim no pressuposto de que “ceder um pouco de poder aos trabalhadores pode ser um dos melhores meios de aumentar sua sujeição, se isto lhes der a impressão de influir sobre as coisas” (TRAGTENBERG, 1980, p.19), mesmo que nada mude substancialmente ou de fato. Partindo dessas análises sobre a abordagem clássica e humanística da administração Tragtenberg conclui que:

A Teoria Geral da Administração é ideológica, na medida em que traz em si a ambiguidade básica do processo ideológico, que consiste no seguinte: vincula-se às determinações sociais reais, enquanto técnica (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do trabalho e afasta-se dessas determinações sociais reais, compondo-se num universo sistemático organizado, refletindo deformadamente o real, enquanto ideologia” (TRAGTENBERG, 1974, p. 89).

O caráter ideológico das teorias da administração é visto como ingenuidade por Guerreiro Ramos (1966), porque baseada numa forma analítica de pensamento que se volta para a imediaticidade dos interesses práticos do sistema de mercado orientado pela racionalidade instrumental (DE PAULA, 2007). Apesar de reconhecer na escola das relações humanas a compreensão mais acurada e complexa do comportamento humano nas organizações, seu propósito de alinhar objetivos de realização individuais e organizacionais convertem-se em um falso humanismo, posto que seu real interesse seria o ajustamento do indivíduo à empresa e não o seu crescimento como pessoa. Guerreiro Ramos (1973) também é crítico da transposição vulgar e pouco rigorosa de conceitos de outras ciências, como psicologia, para a administração, principalmente quando elas "conferem à organização atributos que podem pertencer apenas aos seres humanos" (RAMOS, 1973, p.16)

Já em Motta (1981) as organizações são vistas como sistemas sociais artificiais que tem por objetivo reproduzir a sociedade de classes, sendo todas elas de natureza econômica,

repressiva ou ideológica. Para ele, ainda que um desses elementos conforme o aspecto mais visível de sua configuração, todas funcionariam por modos de ação baseado no poder disciplinar. De acordo com Motta se, grosso modo, a administração tem sido compreendida como ações articuladoras de planejamento, organização, coordenação, comando e controle, pouco se tem atentado para o fato de que "quem administra é uma minoria, enquanto uma maioria é administrada" (MOTTA, 1984). Tal fato de relevante significado político teria sido negligenciado pelas teorias da administração, mas reveste-se de grande importância, uma vez que os administradores administram para aqueles que dispõem dos meios de administração, ou seja, os que detém, de fato, o poder político e econômico. A delegação dessa tarefa daria aos gestores formas de exercício de poder diversas que vão desde a coação até a sedução, mas, no contexto da administração científica, seria predominantemente marcada pela dominação, tal como tem sido compreendida desde Max Weber. Por outro lado, a ideologia cumpriria um papel de persuasão que contribui para exercício do poder de dominação, especialmente quando "integra ideologias próprias daqueles que quer submeter" (PAGÈS *et al.*, 1987, p.74 *apud* MOTTA, 2001, p. 10). Para Motta (1992), embora constituam parte da luta de classes, não é nos aparelhos ideológicos que nascem as ideologias, mas nas relações entre as classes, devendo-se buscar, portanto, o discurso dominante na ação das classes sobre os aparelhos, dentre eles, a empresa. Funcionando como prepostos dos empresários, os *managers* e ideólogos da administração seriam então os intelectuais responsáveis pela propagação daqueles discursos que muitas vezes incorporam de forma contraditória valores dos trabalhadores (exemplo: solidariedade e colaboração *versus* competitividade) e são operacionalizados na prática pelas políticas de recursos humanos.

Cunha (2018) explica que a função de direção nasce historicamente da divisão técnica de trabalho, mas até certo limite não elide a autodireção do trabalho, uma vez que o próprio processo de administração (planejar, organizar, dirigir e controlar) pode ser identificado nos elementos básicos no processo de trabalho. Contudo, a função de direção, como administração das coisas e dos homens, seria um produto dos antagonismos de classe e da apropriação econômica da natureza pela classe dominante. Assim, a função de direção ganha novos contornos a partir do recrudescimento desses antagonismos. Conforme argumenta o autor:

a classe dominante nos primórdios que estamos considerando não se torna classe dominante por exercer a função de direção econômica, mas exerce essa função porque é classe dominante. No interior da relação entre classes, a função de direção é função de classe e de dominação entre as classes. (CUNHA, 2018, p-29-30)

Na sociedade capitalista o exercício dessa função estará voltado para a produção do valor e para a exploração do trabalho, seja ela exercida por uma liderança autoritária ou pela

liderança carismática. Esta última tem sido representada ultimamente por um novo tipo de trabalhador assalariado, os gerentes. Estes, independentemente de suas vontades, orientam sua atuação e liderança com o fim de incrementar o processo de acumulação, estando, portanto, mais comprometidos com os objetivos do capital do que com os do trabalho. Assim, a própria natureza da função gerencial contribuiria para dificultar nos gerentes seu "autorreconhecimento como fração da classe trabalhadora ou ao menos como fração dominante da classe dominada" (CUNHA, 2014, p.753). Contudo, para Cunha (2014), essa dissociação não ocorre sem o forte concurso dos cursos de administração em nível superior. Tais cursos apresentariam a função de administração em oposição ao trabalho, dissimulando a contradição óbvia na qual "o trabalho explorado também se realiza como trabalho de explorar; expressão desenvolvida da concorrência no interior da própria classe do trabalho" (CUNHA, 2014, p.753).

O que a literatura gerencial tem demonstrado, especialmente com surgimento da teoria comportamental e mais tarde, como foi demonstrado, com a absorção das críticas anti-disciplinares dos movimentos contraculturais, a emergência da cultura e da indústria do *management* e a incorporação dos valores do capital humano e do empreendedorismo, é que a função gerencial adquire um *ethos* cada vez mais diferenciado e distante da figura do trabalhador, mesmo daqueles chamados "trabalhadores do colarinho branco" com os quais as classes médias guardavam maior identificação. O próprio Drucker (1984), buscou diferenciar os gerentes dos outros trabalhadores intelectuais ou "do conhecimento" pela maior responsabilidade que teriam na contribuição de suas ações e decisões para a melhor performance e resultados da organização. Assim, independentemente do nível que ocupem no organograma das empresas (gerentes, chefes, diretores, supervisores), esses gestores se igualariam a figura do administrador que "alcança resultados por meio da efetiva cooperação dos subordinados" (CHIAVENATO, 2003, p.15). No entanto, sabemos que mesmo entre essa categoria de trabalhadores há estratificações que alimentam nos supervisores de linha o desejo de subirem degraus em direção ao topo da carreira, alcançando o *status* de diretores de área, superintendentes ou mesmo de presidentes ou CEOs de empresas nacionais ou multinacionais. Tal *status*, quando alcançado, carrega um valor meritocrático e um sentimento de maior pertença à classe capitalista, o que é reforçado pelo pagamento de bônus e prêmios em forma de títulos e ações das próprias empresas que tais executivos representam.

Não obstante, a figura do *manager* tem sido responsável por corporificar, dentro e fora das organizações, o exemplo de empreendedor/empresário de si mesmo, inspirando



subordinados, estudantes e, por vezes, figuras públicas a buscarem atingir o pleno ideal do *homo economicus* emocional:

O manager emerge como figura ideal do homem que empreende, capaz de assumir riscos, decidir, resolver problemas complexos, suportar o estresse, desenvolver sua inteligência cognitiva e também emocional, por todas as suas qualidades a serviço da rentabilidade. (GAULEJAC, 2007, p. 179-180)

Apesar disso, invariavelmente, os retornos simbólicos e concretos que a maioria destes gestores conseguem devolver às empresas estão aquém da performance esperada por essa figura ideal, heroica e mitológica que a ideologia gerencialista construiu, o que não impede que tal figura continue a ser utilizada como forma de induzir um processo de autoaperfeiçoamento constante que, via de regra, resulta em autoexploração e frustração.

No universo gerencial, a subjetividade é mobilizada sobre objetivos, resultados, critérios de sucesso que tendem a excluir aquele gestor que não é útil, rentável. Vulnerável, o gestor culpa-se por não atender às exigências sempre maiores da organização. Está-se em um âmbito em que a pessoa tem de gerenciar a si mesma, ela é uma empresa. (EUGÈNE, 1997, p.23)

Nesse contexto, a gestão se torna uma “doença social” (GAULEJAC, 2007) que, agindo pelo culto da ideologia da excelência e do autoaperfeiçoamento, mas coagida pela lógica da reengenharia e do trabalho flexível, encerra o sujeito em verdadeiros paradoxos, que se expressam de forma mais evidente na posição que ocupam os gestores:

O manager, mais do que qualquer outra pessoa, interioriza fortemente a contradição capital/trabalho. De um lado, uma forte identificação com “o interesse da empresa”, uma interiorização lógica do lucro, uma adesão às normas e aos valores do sistema capitalista; do outro, uma condição salarial submetida à imprevisibilidade da carreira, ao risco da dispensa, à pressão do trabalho e a uma competição feroz. (GAULEJAC, 2007, p. 39)

Porém, como demonstra Enriquez (1997), não são apenas os *managers* que estão sujeitos a vivenciarem a angústia dos paradoxos e contradições criados pelas práticas de gestão dentro das organizações. Esse autor, em análise na qual busca articular contribuições do marxismo e da psicanálise, compreende as organizações como sistemas ao mesmo tempo culturais, simbólicos e imaginários e busca apreender seus paradoxos e contradições através de sete instâncias de análise: mítica, social-histórica, institucional, organizacional, grupal, individual e pulsional. Segundo Enriquez, em cada uma dessas instâncias vê-se o esforço de construção de um sistema imaginário coerente com o sistema cultural e simbólico da empresa e com o qual os indivíduos possam se identificar, seja pela substituição de seus imaginários pelos das empresas, seja pela participação ativa, mas controlada, na construção e reforço desse imaginário.

Ainda sobre a construção contraditória do funcionamento psicossocial dos sujeitos nas organizações, um estudo clássico realizado no final da década 1970 por Max Pagès e seus

colaboradores em uma empresa multinacional demonstrava como a "introjeção de contradições" em conjunto com processos de "mediação" e "consolidação ideológica" constituem processos fundamentais de exercício do poder e da dominação dentro das empresas hipermodernas. Segundo esses autores, tais processos ocorrem da seguinte forma: por intermédio das mediações, que podem ser de natureza econômica, política, ideológica e psicológica, as empresas aliam as restrições e privilégios oferecidos aos indivíduos; pela introjeção de contradições, submetem os indivíduos a estímulos contraditórios que geram um conflito interno, uma vez que estes não possuem os recursos para reagir a eles ou compreendê-los; e, por fim, pela consolidação ideológica introduz-se um componente extra de satisfação que valoriza a experiência do indivíduo, reforça os aspectos positivos do conflito psicológico e impede que este se transforme em um conflito externo. Dessa forma: "A organização antecipa-se aos conflitos, absorve e transforma as contradições antes que estas resultem em conflitos coletivos" (PAGÈS, *et al.*, 1987, p.34). Pagès *et al.* explicam que esse processo se torna mais sofisticado na medida em que o engajamento e a justificação tornam-se fundamentalmente necessários ao aumento da produtividade. Conforme assinalam os autores:

(...) a contribuição dos indivíduos para a produção depende em grande parte de sua integração ideológica. A função essencial da ideologia é também reforçar a dominação e aumentar a exploração dos trabalhadores e não apenas mascarar as relações sociais de produção. Estas se desenvolvem graças aos dispositivos técnicos e ideológicos sofisticados que as empresas capitalistas hipermodernas praticam e não mais sob o efeito da ameaça. (PAGÈS *et al.*, 1987, p. 77)

Neste caso, mais do que pela via dos discursos dos gestores da organização, a ideologia da integração é disseminada e introjetada por intermédio de políticas de comunicação e mecanismos de gestão praticados no interior das empresas, tendo forte participação das áreas de recursos humanos. Como vimos, é na década de 1990 que essa área passa a receber maior atenção nos discursos gerencialistas e nas teorias da administração, beneficiando-se de aportes vindos da psicologia, da teoria do capital humano, das críticas da pós-modernidade e da apologia em torno da sociedade do conhecimento. Compondo um mosaico de novas teorias e conceitos, a nova cultura do *management* traduz e populariza um léxico de noções e valores que vai da ressignificação da ideia de empreendedorismo/inação e resgate da teoria do capital humano até à introdução de práticas de treinamento por *coaches*, cursos de programação neurolinguística, desenvolvimento da inteligência emocional, passando pela reconfiguração conceitual da área de recursos humanos, que reivindica e assume a terminologia mais humanizada de gestão de pessoas e passa adotar no discurso e/ou na prática, preceitos e métodos da gestão por competências, gestão do conhecimento e

aprendizagem organizacional, sob a justificativa de valorização do capital humano (intelectual e emocional) dos, agora, colaboradores, parceiros, associados, líderes.

Conforme explica Chiavenato (2014), autor brasileiro de maior reconhecimento no campo da administração de recursos humanos, essa área sofreu nos últimos anos grandes transformações, especialmente no que se refere aos seus "aspectos conceituais e intangíveis". Começando pela própria nomenclatura da área, agora identificada como gestão de pessoas, atualmente já aponta outras tendências conceituais como: gestão com pessoas, gestão do capital humano, gestão do talento humano, etc. embora o termo administração de recursos humanos ainda seja mais frequentemente utilizado. Também os trabalhadores passam a ser tratados não mais como funcionários, empregados, pessoal, mas como colaboradores, associados, recursos humanos ou ainda capital humano, talentos ou capital intelectual. Reforça-se assim a ideia de que as pessoas são o "diferencial competitivo" ou "principal ativo" das empresas. Na nova perspectiva da área de recursos humanos define-se gestão de pessoas como “conjunto integrado de atividades de especialistas e gestores – como agregar, aplicar, recompensar, desenvolver, manter e monitorar pessoas – no sentido de proporcionar competências e competitividade à organização” (CHIAVENATO, 2014, p.11)<sup>28</sup> ou ainda como “um conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo” (DUTRA, 2002, p.17). Dutra (2002), advogando em favor da redefinição das políticas de gestão de pessoas, parte do pressuposto de que estaria em vigência um "novo contrato psicológico" entre as pessoas e as organizações que teria influência significativa em tais políticas. Tratar-se-ia de um contrato tácito e não formal, mas que supõe expectativas recíprocas e positivas na relação entre ambas. Nas palavras do autor, esse novo contrato psicológico

[...] está assentado no desenvolvimento mútuo, ou seja, a relação entre pessoas e organização se mantém à medida que a pessoa contribui para o desenvolvimento da organização, e a organização, para o desenvolvimento da pessoa. (DUTRA, 2002, p.22)

---

<sup>28</sup> A cada uma desses seis processos básicos de gestão de pessoas corresponderiam um conjunto de atividades e funções a ela relacionadas. Assim agregar pessoas incluiria atividade de seleção e recrutamento; aplicar pessoas refere-se à descrição de cargos, plano de carreira e avaliação; recompensar pessoas relaciona-se com remuneração e benefícios; desenvolver pessoas vincula-se ao treinamento e desenvolvimento de pessoas, gestão do conhecimento e de competências; manter pessoas abarca administração da cultura e do clima organizacional, higiene e segurança do trabalho, qualidade de vida e relações sindicais e monitorar pessoas supõe controle sobre banco de dados e sistemas de informações gerenciais. (CHIAVENATO, 2014). Para Dutra (2002) os processos de gestão de pessoas devem ser classificados em razão de sua natureza: 1) movimentação (captação, internalização, transferências, promoções, expatriação, recolocação) 2) desenvolvimento (capacitação, carreira e sucessão, desempenho) 3) valorização (remuneração, premiação, serviços e facilidades).

Outro princípio básico que baliza a nova gestão de pessoas é de que se trata de uma "responsabilidade de linha e uma função de staff" (CHIAVENATO, 2014, p.19). Assim, caberia aos gerentes a gestão e liderança dos subordinados, incluindo a definição de metas, orientação, motivação, treinamento, avaliação etc, mas para exercer bem essa responsabilidade o gestor contaria com a assessoria e consultoria do departamento de gestão de pessoas, responsáveis por proporcionar os recursos e serviços de suporte com base na política e métodos assumidos pela organização. Dentre esses métodos, destaca-se hoje a gestão por competências, dispositivo amplamente utilizado nos processos de seleção, treinamento e avaliação de pessoal e, de modo especial, para a elaboração do desenho de cargos, dos planos de carreira e das políticas de remuneração. A área de gestão de pessoas teria assim na atualidade papéis múltiplos, operacionais e estratégicos, precisando agir simultaneamente como "polícia e parceiro" dos colaboradores. Um desses papéis estratégicos diria respeito ao desenvolvimento dos talentos, do capital humano e intelectual, ajudando a disseminar uma cultura que valorize atitudes como: “‘aprender a aprender’, iniciativa própria, comportamento ativo e proativo, assumir riscos, espírito empreendedor, autorrealização, foco em resultados, agente de mudança, criatividade e inovação” (CHIAVENATO, 2014, p.47).

Na obra de Chiavenato, referência obrigatória em qualquer curso ou disciplina sobre administração de recursos humanos/gestão de pessoas, estão compiladas praticamente todas as noções e conceitos que vem sendo alardeados não só pela discursos do *management*, mas pela literatura especializada da área de recursos humanos, cujo foco, desde a década de 1990 tem se voltado para a gestão por competências, a gestão do conhecimento e a aprendizagem organizacional. A título ilustrativo, cabe um breve registro sobre as mais importantes dessas obras: 1) Gestão do conhecimento (TAKEUCHI e NONAKA, 1995; 2009) - aborda métodos de como transformar o conhecimento tácito dos trabalhadores em conhecimento explícito útil às organizações; 2) Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. (PRUSAK e DAVENPORT, 1998) - apresenta o debate sobre gestão do conhecimento, incluindo formas de estruturação dessa área dentro dos departamentos de gestão de pessoas; 3) A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende (SENGE, 1990) - apresenta princípios para criação de uma cultura da aprendizagem organizacional; 4) Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas. (STEWART, 1998) - reitera necessidade das empresas de alinhamento à sociedade do conhecimento pela valorização do capital humano e do capital intelectual, considerando a predominância e importância dos trabalhadores do conhecimento no novo contexto econômico e organizacional; 5) Trabalhando com inteligência emocional (GOLEMAN, 2001) - Na esteira do sucesso do best-

seller Inteligência Emocional, o autor aprofunda as aplicações desse conceito no âmbito do trabalho e desenvolve a noção de competência emocional.

Em comum, além da aceitação acrítica e celebratória da sociedade do conhecimento, as obras acima aludidas possuem uma fórmula simples e comum: 1) apresentam seus conceitos de referência sem um rigoroso aprofundamento teórico; 2) descrevem como verdadeiras revoluções algumas mudanças resultantes das novas tecnologias da informação e comunicação; 3) apresentam o que seriam as novas tendências na economia mundial e convocam os leitores a atenderem e se adequarem às novas demandas das empresas e do mercado de trabalho e 4) oferecem suas teorias e conceitos como grandes panaceias para inserção bem-sucedida dos trabalhadores no novo universo das organizações. Para dar credibilidade aos seus apelos e discursos, tais livros são permeados por exemplos de aplicação exitosa dos métodos em empresas de sucesso e por narrativas bem-sucedidas, e por vezes heroicas, de executivos ousados e inovadores que incorporaram em suas práticas os princípios propostos pelos autores. Tal fórmula guarda semelhanças com a literatura de *popmanagement* discutida anteriormente e tem sido igualmente exitosa na popularização de conceitos e teorias alinhadas à ideologia do capital humano e à apologia do empreendedor de si mesmo, sobre a qual nos deteremos um pouco mais nos próximos parágrafos.

Como vimos, desde Drucker (2003), o empreendedorismo passa a ser visto não mais como um traço de personalidade típica de naturais espíritos inovadores, enfoque dado por Schumpeter e mais tarde, pela teoria comportamental, mas como uma forma de comportamento passível de ser aprendida, atitude necessária ou minimamente valorizada, inclusive para que os trabalhadores assalariados não sejam tão resistentes às mudanças em curso nas empresas.

Para Costa, Barros e Carvalho (2011), o empreendedorismo seria um conceito que se desenvolveu e conjugou ao longo do seu percurso três grandes tendências: 1) “uma perspectiva de base behaviorista ou comportamental que concentra-se nas tentativas de definição dos perfis das personalidades do empreendedor e em compreender seu comportamento”; 2) “estudos sobre as habilidades e competências empreendedoras e sua relação com o espaço organizacional” – isto é, empreendedorismo institucional, social, intraempreendedorismo, etc 3) “alinhada à perspectiva de base econômica acerca do empreendedorismo – concentra-se nas relações entre o tema e as ideias de inovação, risco calculado e desenvolvimento” (COSTA, BARROS E CARVALHO, 2011, p. 182-183).

Em outra pesquisa, as duas primeiras autoras em conjunto com Martins (2012), analisando 112 reportagens nas revistas de negócios *Você S/A*, *Exame*, *Carta Capital* e *HSM*

*Management*, no período de março de 2004 a abril de 2009, identificam três objetivos discursivos ligados ao tema do empreendedorismo (capitalismo empreendedor, ascensão econômica no livre mercado e herói global), a partir dos quais deduzem implicações para relações de trabalho em relação:

(1) ao discurso da mídia, que estabelece uma convergência entre os interesses das organizações e os interesses dos indivíduos; (2) às novas configurações da esfera do trabalho em um modelo de capitalismo empreendedor; (3) à busca do sucesso profissional como organizador do comportamento humano no mundo do trabalho. (COSTA, BARROS e MARTINS, 2012, p.357)

Mais recentemente, em sua pesquisa de doutorado, Janaynna de Moura Ferraz (2019) defende a tese de que:

a prática empreendedora corresponde a um importante desdobramento do desenvolvimento das forças produtivas que reorganiza produção, distribuição, troca e consumo visando elevar as taxas de extração de mais-valor; seja por meio da inovação, na busca pelo lucro extraordinário intracapitalistas; seja por meio do empreendedorismo precarizado, que tanto contribui com a aceleração do ciclo do capital quanto rebaixa o preço da força de trabalho, intensificando a pauperização da classe trabalhadora (FERRAZ, 2019, p.16)

Convergindo com a tese de López-Ruiz, a autora vê a ideologia do empreendedorismo como um artifício ideológico que tanto reforça a defesa da livre sociedade de mercado como espaço de inovação e desenvolvimento econômico quanto justifica e naturaliza o desemprego estrutural transferindo como virtude a ser perseguida a responsabilidade e os riscos do autoemprego. Qualquer que seja a situação, no contexto do capitalismo brasileiro a prática empreendedora se dissemina em condições de precariedade e nesse sentido: “arrefece a luta de classes, mas não apenas; é ideologia, mas não apenas; precariza e pauperiza os/as trabalhadores/as, mas não apenas” (FERRAZ, 2019, p. 195).

A teoria do capital humano surge na década de 1950, pelas penas de Theodore Schultz, economista da Escola de Chicago laureado com o prêmio Nobel de Economia em 1979 e recebeu no Brasil importante crítica através do clássico estudo de Gaudêncio Frigotto (1984) materializado na obra "A produtividade da Escola Improdutiva". Como explicou o educador brasileiro, o fundamento desta teoria consiste em atribuir ao capital humano o resíduo não explicado da produtividade correspondente ao somatório do conjunto do estoque de capital físico e de trabalho na economia e que responderia, no plano macroeconômico, pelas diferenças no crescimento e desenvolvimento econômico entre países. Do ponto de vista microeconômico, ou seja, o investimento em capital humano (educação e saúde, principalmente) seria responsável por explicar as diferenças de renda e maior mobilidade social entre os indivíduos. Conforme assinala o autor, a teoria do capital humano em sua ótica

economicista e como ideologia “mantenedora do senso comum”, desdobrou-se na visão tecnicista da educação que predominou e impregnou o ideário pedagógico brasileiro no período da ditadura com claros prejuízos para o avanço de uma concepção de escola democrática e de qualidade.

Com o avanço do neoliberalismo nas décadas de 1980 e 1990, a teoria do capital humano ganha novo impulso com o processo de reestruturação das empresas e sua revitalização teórica a partir dos trabalhos de Gary Becker, também agraciado com o Nobel de Economia em 1992. Teoricamente, este autor amplifica e diversifica o espaço de promoção da autovalorização do capital pessoal, estendendo para além do investimento em educação e saúde as esferas nas quais a ação calculada e racional dos sujeitos reverter-se-ia em incremento do capital humano, tanto para melhoria das suas condições como produtor quanto como de consumidor. Assim, as amizades, as experiências de viagem, a vida cultural e até a escolha dos parceiros transformam-se em plataformas de valorização do capital humano dos indivíduos. Se na educação essa revitalização introduziu no discurso educacional noções como qualidade total, formação polivalente, flexibilidade, empregabilidade e competências, no campo da administração e particularmente da gestão de recursos humanos, combinou-se com a apologia da sociedade do conhecimento fazendo emergir temas e conceitos como capital intelectual, organização aprendente, gestão do conhecimento, gestão por competências, inteligência emocional, etc. Este último, como demonstrou Andrade (2011) adquiriu grande relevância no contexto das organizações conformando a ideia de *homo economicus* emocional, especialmente a partir da década de 1990. Como veremos nos capítulos 6 e 7, um novo arranjo teórico que combina as noções de competência e inteligência emocional e social dará origem à noção de competências socioemocionais aplicáveis aos campos da educação, da política social e da administração. Para tal arranjo contribuiu significativamente James Heckman, ganhador do Nobel de Economia de 2001 e maior representante do que poderíamos denominar de terceira onda da teoria do capital humano.

### 3.6 **Ciência da administração e ideologia: uma discussão necessária**

Aos analisarmos o percurso histórico da ciência da administração, sua vulgarização a partir dos subprodutos e artefatos que dela derivam, especialmente a partir da década de 1990 e a minoritária, mas contundente, contestação de suas teorias empreendida por intelectuais vinculados à perspectiva críticas em campos distintos como a sociologia das organizações, a psicossociologia clínica e os estudos organizacionais críticos, sobressaem elementos que

convergem para a compreensão do caráter ideológico, se não dessa ciência como um todo, pelo menos de um significativo conjunto de teorias e de conceitos utilizados para conformação e engajamento dos trabalhadores às formas de reprodução e acumulação do capital, em claro prejuízo para a compreensão das contradições capital-trabalho e favorecimento do aumento da exploração e da alienação da classe trabalhadora ao nível objetivo e subjetivo.

Sem adentrar nas polêmicas dos diferentes usos, transformações e apropriações históricas do conceito de ideologia pelo marxismo já suficientemente problematizados e destrinchados por autores como Eagleton (1996), Žižek (1997), Mészáros (2004), Chauí (1984) e Iasi (2014), atentamo-nos ao fato de que prevalece nas críticas dirigidas às teorias da administração o sentido de ideologia como “falsa consciência”, atribuído à Marx e Engels no texto da Ideologia Alemã e apropriada pelo estruturalismo althusseriano no âmbito de sua teoria sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Essa percepção também é expressa por Cunha e Guedes (2015) ao analisarem o uso desse conceito por autores brasileiros críticos da administração, notadamente Maurício Tragtemberg e Fernando Prestes Motta. Para os autores, enquanto nas críticas de Tragtemberg à “ideologia participacionista” da escola das relações humanas estão presentes de forma oculta a visão de ideologia típica do althusserianismo, em Motta essa influência seria mais aberta e declarada. Recusando o critério de falsidade como distintivo da ideologia e alertando para o fato de que as ideologias não nascem dos aparelhos ideológicos, mas dos conflitos de classe, Guedes, Cunha e Júnior (2018) optam pela compreensão do conceito de ideologia proposto por Lukács (2013), o qual reproduzimos tal como citado pelos autores:

(...) verdade ou falsidade ainda não fazem de um ponto de vista uma ideologia. Nem um ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia: eles podem vir a tornar-se uma ideologia, como vimos. Eles podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos. Não é difícil perceber isso no plano histórico (LUKÁCS, 2013, p. 467 *apud* GUEDES, CUNHA e JÚNIOR, 2018, p. 467).

Dessa perspectiva, as teorias da administração, mesmo que nasçam como ideologias, só operam como tal quando incidem sobre as contradições, pacificando conflitos de classe e efetivando mudanças na realidade que não ocorreriam sem o concurso de sua influência. Dessa feita, segundo os autores brasileiros: “uma teoria pode ter caráter ideológico por ser expressão de interesses de determinadas classes sociais num dado momento historicamente contingente e ao mesmo tempo não ter efetividade ideológica, isto é, não funcionar como



ideologia” (CUNHA e GUEDES, 2016, p. 961). A constatação de sua efetividade ideológica dependeria, portanto, de pesquisas históricas que permitam verificar o quanto tais teorias foram bem-sucedidas em dirimir conflitos, funcionando ideologicamente na materialidade das relações capital-trabalho em favor das classes dominantes. Concluem Guedes, Cunha e Júnior (2018), discordando da tese de Tragtemberg, que tanto o taylorismo quanto a escola das relações humanas não cumpriram plenamente esse papel no Brasil, ao contrário do toyotismo, que a partir da década de 1990 atuou fortemente nos conflitos de classe:

por intermédio da reestruturação produtiva e dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), importantes para a regressão das pautas sindicais e enfraquecimento da luta sindical evidenciada pela redução do número de greves num período que sucedeu o momento de maior vulto do movimento sindical neste país (GUEDES, CUNHA E JÚNIOR, 2018, p.132)

Julgamos como bastante pertinentes e importantes as considerações desses autores acerca da ideologia e dos critérios adotados para avaliar a efetividade ideológica das teorias da administração, independentemente do seu grau de verdade ou falsidade. No entanto, gostaríamos de fazer algumas ponderações acerca do *modus operandi* que orienta a produção e disseminação de ideias no campo das ciências da administração e como sua incidência e efetividade, para usar os termos dos autores, envolvem outros mecanismos que nem sempre serão facilmente apreendidos mediata e imediatamente pela pesquisa histórica.

Retomando a famosa afirmação do Marx de Engels de que " os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes" (MARX e ENGELS, 1998, p. 47), não podemos deixar de sublinhar que esse princípio é aduzido da análise histórica que Marx e Engels fazem, especialmente na Ideologia Alemã, acerca do movimento dialético e contraditório da luta de classes presente não só na consolidação do modo de produção capitalista, mas em outras formações socioeconômicas em que uma classe assume, como apontou Gramsci (2000), a direção intelectual e moral da sociedade. Assim, uma classe, ao tomar o lugar de dominação e hegemonia de outra precisa, para manter sua posição de domínio, apresentar suas ideias como universais e "representar o seu interesse como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade" (MARX e ENGELS, 1998, p.50). No caso específico da ideologia burguesa, sua explicação idealizada, invertida e deturpada não decorre exclusivamente do seu interesse em ocultar as contradições das relação capital-trabalho, mas são também reflexo do grau máximo atingido pela cisão do trabalho manual e intelectual, que incide, mesmo que em menor grau, até mesmo na classe dominante. Marx observa isso ao identificar frações dessa classe que se ocupam mais do papel de "ideólogos ativos" do trabalho intelectual e da produção de ideias e outras em que os

"membros ativos dessas classes tem menos tempo para alimentar ilusões e ideias sobre suas próprias pessoas" (MARX e ENGELS, 1998, p.49).

Desse modo, a ideologia da classe dominante cumpre um papel de justificação perante a si mesma e à classe antagônica como "expressão ideal das relações materiais dominantes" (MARX e ENGELS, 1998, p. 48). Se, de fato, elas se apresentam e se expressam como "falsa consciência", sua inverdade não parece ser deliberadamente construída com o propósito do engano, refletindo, em verdade, a inversão da relação de determinação da consciência pelas relações sociais de produção que Marx já apontava na crítica do direito de Hegel e que atribui a Bauer, Stirner e Feuerbarch em *Ideologia Alemã*. Isso não significa que as ideias da classe dominante não possam, num segundo momento, serem produzidas com o intuito intencional e deliberado de "tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir" (LUKÁCS, 2013, p. 465 *apud* FERRAZ *et al*, 2017, p.255). Se a classe dominante construiu ideias de que sua dominação é legítima e está assentada na superioridade para conduzir o destino dos homens, nada mais natural que façam isso de forma deliberada e permanente valendo-se da força de seu domínio no plano material, conforme deixaram claro Marx e Engels:

A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MARX e ENGELS, 1998, p.48)

Em decorrência disso, podemos ser erroneamente levados a pensar que a ideologia dominante atinge com igual força e eficácia todas as instâncias de produção de ideias: a ciência, a mídia, a educação, a política e outras esferas da sociedade civil. Não seria exatamente esse o sentido da citação acima, mas, em vez disso, parece mais correto o entendimento de que, para Marx e Engels, do domínio dos meios de produção pela classe dominante não podem ser excluídos os meios que colocam a classe dominante em vantagem na produção e disseminação de sua ideologia.

Nesse sentido, vimos que o discurso científico da administração se encontra, desde a sua fundação comprometido com o processo de otimização e incremento da acumulação do capital e, mesmo quando parece fazer concessões ao trabalho e sua humanização, o faz com objetivo de maximizar a produtividade e conseqüentemente, a exploração do trabalho. Ocorre que esse discurso, se não encontra fortes adversários no campo da ciência da gestão, enfrentou-se ao longo de décadas com organizações de classe e movimentos culturais, o que obrigou essa ciência a incorporar ideias, reivindicações e críticas que acabaram por reorganizar a forma como esse discurso científico vem sendo construído e disseminado. Quais mecanismos foram operacionalizados para reorganizar esse discurso e tem sido utilizados para

melhorar a efetividade da ideologia que conforma o *ethos* do trabalhador preconizado pela ciência da gestão?

1) assimilação de parte dos anseios objetivos e subjetivos da classe trabalhadora, em particular dos gerentes, fazendo deles partícipes e propagadores dessa ideologia por dispositivos que buscam esmaecer e ocultar os conflitos de interesse (criação de dispositivos de participação e captação de ideias para ajustes do processos de trabalho, promoção de momentos e eventos de celebração e convívio social fora do âmbito das empresas, concessão de bônus à título de participação nos lucros ou, no caso dos executivos, na forma de títulos e ações das empresas, etc);

2) vulgarização das teorias da administração através da sua tradução empobrecida e apologética na literatura *popmanagement* e na atuação dos gurus, tornando mais fácil a sua assimilação pelos executivos, empregados e público em geral;

3) incorporação seletiva de elementos e conceitos de outras ciências (teoria do capital humano, conhecimento tácito, empreendedorismo, inteligência emocional) pela cultura do *management* como referência para construção de dispositivos de seleção, treinamento e avaliação pelos departamentos de recursos humanos (gestão de pessoas).

É válido destacar que esses mecanismos podem ser observados não só na forma como a gestão é praticada e teorizada dentro e fora das organizações, mas também se aplicam, em maior ou menor grau, no processo de formação em administração que, como dissemos anteriormente, comparece ao lado da pedagogia como o curso com maior número de estudantes no Brasil, a maioria matriculados em faculdades e universidade privadas.

Que implicações essa nova forma de produção e disseminação de ideias do campo da gestão/administração tem para a compreensão e apreensão de seu caráter ideológico no âmbito das ciências sociais, incluindo a própria administração? Primeiramente, é preciso considerar que a conformação do seu caráter ideológico não se faz apartada da produção material e intelectual em outros campos, especialmente a economia política, e da configuração do capitalismo contemporâneo, que tem como corolário os valores e princípios propagados pelo neoliberalismo. Assim, conformando-se como um discurso híbrido, fragmentado e contraditório é difícil avaliar a efetividade da ideologia gerencialista, se tomarmos como referência as teorias administrativas em sua completude, unidade e abrangência, sendo mais apropriada a identificação dos fragmentos, conceitos e princípios que se destacam nessas teorias por sua maior autonomia como força ideológica reprodutiva e mobilizadora na relação do capital com o trabalho. No contexto dessa pesquisa, a noção de empreendedorismo, capital humano e competências parecem ocupar esse papel. Para além disso, entendemos que o

processo pela qual uma teoria administrativa e suas correlatas gestam-se como ideologias e convertem-se efetivamente em ideologias operantes, pode ser longo, marcado por incorporações e reconfigurações e pela dependência em relação aos contextos históricos, econômicos e socioculturais particulares, o que nos obriga a manter ao mesmo tempo a vigilância ativa na denúncia dos seus elementos falaciosos e o cuidado em relação a análise de sua forma de manifestação, consideradas as especificidades espaços-temporais aos quais nos detemos.

De todo modo, captar a efetividade das ideologias vindas do campo da administração supõe, de fato, a análise de sua manifestação no plano das relações de produção e da organização do trabalho na contemporaneidade, exercício ao qual nos dedicaremos no próximo capítulo. Antes apresentamos, como temos feito, uma breve síntese e conclusões acerca do conteúdo deste capítulo.

### 3.7 **Síntese e conclusões parciais**

A prática da administração surge nos galpões da nascente indústria dos séculos XVIII e XIX pelas mãos dos primeiros *managers* como decorrência intrínseca do crescimento e complexificação da estrutura e dos processos de trabalho e da necessidade de maior controle gerencial, operacional e disciplinar sobre o nascente proletariado urbano. Adentrando o século XX tais práticas especializam-se e ganham *status* científico, a partir das primeiras sistematizações e estudos realizados por Frederick Taylor e Henri Fayol, o primeiro dedicando-se aos estudos dos tempos e movimentos e o segundo à elaboração e idealização de uma estrutura organizacional funcional e racional, voltada para o controle e o aumento da produtividade. Lançam-se assim as bases para o desenvolvimento da ciência da administração.

Fortemente marcada por um viés positivista, tal ciência foi agregando aportes teóricos de outras ciências como a sociologia funcionalista e a psicologia comportamental. Especializando-se e cindindo seu objeto de interesse, o gerenciamento das organizações, essa ciência desenvolveu estudos e teorias voltados para melhor gestão e controle da força de trabalho. Apoiado na nascente psicologia organizacional e nas experiências desenvolvidas em uma fábrica localizada em Hawthorne, Chicago, Elton Mayo inaugura uma importante tradição de estudos e práticas de administração de recursos humanos e gestão do trabalho: a escola das relações humanas. Trata-se de momento no qual as tais práticas realizam uma importante inflexão ao deslocarem a ênfase do controle, disciplinarização e individualização

da força de trabalho para a manipulação dos sentimentos de pertença, participação e bem-estar coletivo e mobilização dos afetos individuais e coletivos em benefício do maior cooperação e engajamento no trabalho e conseqüente aumento da produtividade.

Tal tradição continuará a se desenvolver em meados do século XX incorporando ao seu arsenal teórico as contribuições da psicologia behaviorista, elaborando as primeiras teorias da motivação na organização e delineando um novo objeto de interesse: o comportamento organizacional. Surge assim a escola comportamental, num estágio em que em que os departamentos de pessoal e/ou de relações industriais passam a ser conceituados e substituídos na estrutura organizacional da empresas pela nascente administração de recursos humanos (ARH). Tais mudanças são vivenciadas numa conjuntura de relativa estabilidade e desenvolvimento econômico típicos do pós-guerra e no qual se experimenta a ampliação do “trabalhado de colarinho branco”, com maior presença e importância das áreas funcionais de marketing e propaganda, finanças e contabilidade, desenvolvimento de produtos e da própria área de recurso humanos.

No contexto da crise do capital, da reestruturação produtiva e da crítica antidisciplinar dos movimentos contraculturais, a administração de recursos humanos recorre a novos conceitos, teorias e estratégias ideológicas para conter e ressignificar os efeitos da crise e do desemprego e posicionar-se frente ao acirramento das tensões entre capital e trabalho, construindo e reelaborando discursos, práticas e políticas. Mais especificamente tal reconceptualização busca, ao mesmo tempo, a cooptação da disposição subjetiva dos trabalhadores frente às novas demandas e contradições da sociedade “pós-industrial” e a readaptação psicofísica da força de trabalho às exigências postas pela reestruturação produtiva, o que inclui maiores níveis de engajamento, proatividade, cooperação e outras competências cognitivas e comportamentais. Paralelamente a isso, a ciência e prática da administração busca dissimular as contradições entre capital e trabalho e distensionar as relações de opressão e exploração dentro das organizações apelando para estratégias como desburocratização de processos de trabalhos, redução e horizontalização de algumas cadeias de comando, criação de grupos colaborativos, facilitação da comunicação interna, implementação dos círculos de qualidade, promoção de políticas de premiação por desempenho e bônus por produtividade, etc. Contudo, é pelo desenho de novos conceitos e teorias que o capital exerce pela mídia, produção acadêmica e mercado editorial vinculados ao campo da administração a disseminação de valores e modelos que orientarão a construção do ideal de trabalhador produtivo na sociedade “pós-industrial”

Antes concentrada na conformação ideológica dos trabalhadores operacionais, os instrumentos teórico-epistemológicos da ciência da administração estendem-se agora para a introjeção do *ethos* do executivo nos gestores e supervisores de linha, a fim de cultivar e mobilizar valores do “novo espírito do capitalismo”, forjar uma mentalidade empreendedora, voltada para inovação, liderança e alcance de resultados no âmbito do comando e gerenciamento dos subordinados, tratados agora como colaboradores. Não obstante, também a estes é requerida a assimilação de uma concepção sobre o emprego e o trabalho nas organizações, na qual é imputada ao trabalhador a responsabilidade pelo permanente aprimoramento de suas competências e fabricada uma falsa identificação entre os objetivos pessoais de desenvolvimento profissional e os objetivos de lucratividade e produtividade das empresas.

Para atender mais fácil e objetivamente a esses objetivos criam-se, no início da década de 1990, dispositivos que tornam mais acessíveis, atrativos e persuasivos a incorporação de imagens, ideias e discursos representativos do “novo espírito do capitalismo”, cujo princípio-guia é autovalorização do capital humano potencialmente disponível em gestores e trabalhadores. Funcionando ao mesmo tempo como correias de transmissão e mecanismo de retroalimentação desse princípio no âmbito das organizações, ganham espaço e força a figura dos gurus da administração, a literatura *pop-management* e empresas de consultoria que conformam uma verdadeira indústria do *management*, cuja função é disseminar uma nova cultura do empreendedorismo dentro das empresas, com conseqüente vulgarização de conceitos e teorias do campo da administração de recursos humanos e do desenvolvimento estratégico de empresas.

De outro modo, é preciso reconhecer que para além da função ideológica, de fato, algumas teorias e conceitos que emergem especialmente na década de 1990, cumpriram um importante papel no estabelecimento de novos parâmetros para as políticas de administração em recurso humanos, a começar pela própria substituição dessa nomenclatura pelo termo “gestão de pessoas”. Desde então, essa estrutura funcional das empresas passa a acumular tarefas que excedem as tradicionais funções de recrutamento e seleção, controle funcional e pagamentos. Adquirem grande importância as práticas de treinamento em serviço, desenvolvimento profissional, integração ao ambiente e à cultura organizacional e delineamento de planos de carreira. Para isso, colaboram o surgimento de uma literatura voltada para a aprendizagem organizacional e a gestão do conhecimento dentro das empresas e que agrega conceitos como capital intelectual, capital humano, organizações aprendentes, conhecimento explícito e tácito, gestão por competências e inteligência emocional, dentre

outros. Ainda que muito dessa literatura padeça de alguns vícios como a vulgarização, fetichização e simplificação de teorias e conceitos, tais como a literatura *popmanagement*, seus usos não se limitam ao consumo rápido e individual de aspirantes a executivos em busca de receitas de sucesso, embora esses também possam acessar tal literatura, mas já encontram guarida no universo acadêmico, seja no âmbito do ensino, seja no âmbito da pesquisa em administração.

Como pudemos constatar ao revisar as correntes e correspondentes referenciais teóricos que tem orientado a produção acadêmica no campo da administração, a presença apenas marginal de abordagens críticas que analisem, para além técnicas e modelos ideias de funcionamento, a natureza, contradições e dinâmicas essenciais das organizações, especialmente as empresariais, acaba fazendo desse campo um terreno propício e favorável à produção de conhecimento orientado precipuamente para melhoria do desempenho e da produtividade da empresas capitalistas, sendo inclusive essa produção tomada como referência para modelar a gestão pública, como vimos acontecer com a emergência do “novo gerencialismo”.

Ademais, desde a década de 1990, com o desenvolvimento de uma indústria do *management* voltada à popularização para o público leigo ou especializado de conceitos e teorias advindos do campo da administração, assistimos a um processo de mistificação das práticas gerenciais, no qual a figura dos *managers* é equiparada a de grandes líderes e sábios que, como seus poderes especiais adquiridos às custas de cursos de neurolinguística, inteligência emocional, *coach* quântico, entre outros, seriam capazes de resolver conflitos inerentes a relação entre capital e trabalho, motivar e engajar os trabalhadores, à despeito das péssimas condições de trabalho, e mesmo prover de qualidade e sentido o tempo e as atividades experienciadas dentro e fora do ambiente organizacional. Evidencia-se, pelos dispositivos e modelos mobilizados pela ciência da administração e da gestão de pessoas, a hipervalorização da dimensão comportamental na gestão do trabalho, especialmente dos aspectos socioemocionais relacionados à disposição dos sujeitos para mobilizarem sua motivação pessoal, seus afetos, sua capacidade de se relacionar e de resistir às adversidades, pressões e condições desfavoráveis de trabalho em prol de um fim maior, com o qual devem se identificar não mais como trabalhadores, mas como colaboradores; não mais como pessoas qualificadas, mas como indivíduos competentes; não mais como empregados, mas como “empresários de si mesmos”.

Concluimos este capítulo, destacando que tais dispositivos, a exemplo de outros aparelhos privados de hegemonia, embora possam se apresentar com aparência de

conhecimento científico, confiável e sistematizado, colocam-se, pela hegemonia do pensamento funcionalista, comportamental e da teoria do capital humano, a serviço da conformação ideológica da classe trabalhadora a uma determinada visão de mundo, das organizações, do trabalho e de sua própria identidade e subjetividade, condizentes com os propósitos de controle e adaptação psicofísica dos trabalhadores no contexto do neoliberalismo, da acumulação flexível e das mudanças observadas no mundo do trabalho. Nesse contexto, no qual a dimensão socioemocional ganha proeminência como domínio de aquisição de competências para o trabalho e na concepção do novo *homo economicus*, resta observar como na materialidade da esfera da produção e dos serviços tais competências estão sendo requisitadas ou recrutadas, sob que pretextos e com quais implicações para os trabalhadores.



#### **4 METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO, PRECARIZAÇÃO E INDÚSTRIA 4.0: A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E FLEXÍVEIS E RESILIENTES COMO HORIZONTE DO CAPITAL**

Se sob a hegemonia da razão neoliberal a ciência da administração, e mais especificamente, o discurso do *management* tem servido como um meio útil para a disseminação da ideologia do capital humano e do ideal do “empreendedorismo de si” nas organizações e empresas, seja através da mídia de negócios, dos cursos de administração e MBAs ou das políticas das áreas de recursos humanos; as mudanças e metamorfoses no mundo trabalho, decorrentes da crise estrutural do capital, permitem-nos observar melhor as implicações objetivas e materiais de tais ideologias nas relações sociais de produção. De modo mais específico, podemos verificar em que medida tais implicações acirram as contradições entre capital e trabalho, já bastante tensionadas pelas novas tendências da gestão do trabalho, formas de precarização e de conformação da subjetividade dos trabalhadores.

Neste capítulo, analisamos tais questões a partir do acúmulo produzido pela sociologia crítica do trabalho, observando o desvirtuamento do sentido ontocriativo do trabalho historicamente promovido pelo capitalismo por meio de processo contínuo e acentuado de exploração, cujo resultado manifesta-se na alienação cada vez mais intensa dos trabalhadores e de suas subjetividades. Essas últimas parecem adquirir, nos últimos anos, maior relevância como objeto e foco de interesse do capital, na medida em que as contradições entre o avanço das forças produtivas e a sociabilidade do capital se acirram e exigem a contenção, gerenciamento e mobilização, ao nível dos afetos, da emoção e da moral, da psiquê dos trabalhadores, colocando na ordem do dia a constituição de sujeitos e subjetividades flexíveis e resilientes que se adaptem à situação de precariedade, desemprego e exploração que marcam o novo cenário do mundo trabalho.

Nesse sentido, categorias como organizações flexíveis, precariado, trabalho imaterial, *uberização*, Indústria 4.0 são expressivas de mudanças que afetam a subjetividade da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 1997 ) e merecem um maior aprofundamento teórico de nossa parte, pois correlacionam-se aos discursos e políticas de formação no âmbito da empresa e da escola, sugerindo a necessidade de formação das competências socioemocionais, tidas hoje como elementos indispensáveis para inserção dos sujeitos na vida social e produtiva no século XXI.

Assim, adentramos esse debate, ao longo deste capítulo, resgatando discussões acerca da centralidade da categoria trabalho na compreensão do ser social e das mudanças que se

manifestam no plano teórico e empírico após a emergência da chamada “sociedade pós-industrial”. Discutimos a formação do precariado (BRAGA, 2012) e a ampliação da precarização no contexto da reestruturação produtiva e da emergência e hegemonia do toyotismo como modelo de referência para a gestão do trabalho. Apresentamos também o debate sobre as novas tendências e mudanças na forma e no conteúdo do trabalho no século XXI, com especial destaque para o trabalho imaterial, a aplicação da inteligência artificial na produção e as perspectivas da Indústria 4.0, bem como o fenômeno da uberização do trabalho e seus consequentes impactos no aumento da precarização do trabalho e do “homem que trabalha” (ALVES, 2011). Finalmente, trazemos à baila as contribuições de alguns autores que discutem como essas mudanças vem incidindo no aumento do sofrimento produzido no trabalho e na conformação de novas subjetividades flexíveis e resilientes, permanentemente constringidas a se adaptarem ao novo contexto de um capitalismo marcado pela hegemonia neoliberal, pelo desemprego estrutural e por uma instável sociabilidade.

#### 4.1 Trabalho na história: do salto ontológico à exploração capitalista

Ao analisarmos as mudanças na gestão e organização da força de trabalho e as novas configurações, formas de precarização e de (auto) emprego no mundo do trabalho, tomamos como referência a perspectiva marxiana do trabalho em sua dimensão ontológica e histórica e as contradições da relação capital-trabalho na sua forma contemporânea, expressa no acirramento dos antagonismos de classes e no aumento da exploração da classe trabalhadora no contexto da crise estrutural do capital.

Por vezes associado à uma atividade fatigante e degradante, o que explica sua origem etimológica na palavra em latim *tripallium*, um instrumento de três paus usado na agricultura e também como objeto de tortura na Idade Média, o trabalho adquire desde os escritos de juventude de Marx, uma conotação sócio-histórica diferenciada, seja como essência constitutiva e fundante do ser social, seja como atividade explorada pelo capital, que reduz esse ser à uma mera mercadoria, alienando sua dimensão ontocriativa.

É nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844 que Marx esboça inicialmente esse duplo caráter que adquire o trabalho ao longo da história. Ao distinguir a forma de produção da existência do homem das demais espécies, Marx observa que, diferentemente dos outros animais, o homem não produz sua existência se fazendo uno com sua atividade vital mas, antes, faz dela uma atividade consciente, volitiva e livre, tal sendo este o sentido originário do trabalho humano como categoria fundante do ser social. Em “Ideologia Alemã”,

essa perspectiva distintiva, constituinte e originária dos seres humanos em face da natureza é retomada por Marx e Engels e sintetizada nos seguintes termos:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX e ENGELS, 1998, p. 10)

Assim, não estando sob o jugo da pura adaptação à natureza, o homem adapta a natureza a si, produz sob “leis da beleza” e modifica o meio natural ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo. Trata-se, como expôs Marx em “O Capital”, de uma forma de metabolismo com a natureza regulado, mediado e controlado não só pela vontade e consciência, mas pela capacidade do homem de projetar idealmente o resultado do trabalho antes mesmo de iniciar o processo de sua consecução. Será essa capacidade de representação antecipada que diferenciará, conforme a célebre comparação de Marx, o trabalho “do pior dos arquitetos da melhor abelha” (MARX, 2015, p.188).

Com Lukács, as formulações de Marx sobre o processo de constituição histórica do homem enquanto ser genérico, pela mediação do trabalho, ganharão sua forma mais elaborada na obra “Ontologia do Ser Social”. O autor húngaro vê na transformação do homem de “ser orgânico” a “ser social”, um salto qualitativo e ontológico que se torna possível pelo surgimento do trabalho enquanto atividade consciente, na qual teleologia e causalidade tomam parte de um momento indissociável em que o homem projeta finalidades e busca os meios necessários para satisfazê-las, transformando causalidades dadas em causalidades postas. Nas palavras do autor, o “pôr do fim depende absolutamente de até qual ponto se tenha, na investigação dos meios, conseguido transformar a causalidade natural em uma causalidade – falando em termos ontológicos – posta” (LUKÁCS, 2013, p.44). O trabalho comparece então como “momento predominante” do salto ontológico do ser na medida que “é indubitavelmente uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico quando entre a necessidade e a satisfação imediata seja introduzido o trabalho como mediação” (LUKÁCS, 2013, p. 59). Mais do que isso, como categoria fundamental do ser social, o trabalho se transforma em modelo ou protoforma da práxis humano-social em geral, o que inclui o desenvolvimento da linguagem, da interação social e da educação.

Contudo, sob o modo de produção capitalista e reduzido a condição de mera mercadoria, a dimensão ontocriativa do trabalho encontra-se restringida e, por vezes, totalmente suprimida, uma vez que o trabalho e os produtos que dele advém são apropriados

privadamente pela classe capitalista. Estes produtos aparecem agora para o homem como algo que “lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor” (MARX, 2010, p.80). Sob o domínio do capital a atividade vital perde seu caráter de liberdade: “a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo” (MARX, 2010, p.83). Alienado do processo e do produto do trabalho, o homem encontra-se agora também alienado de si e dos outros homens, isto é: “na medida em que o trabalho estranhado estranha do homem a natureza, e o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ele estranha do homem o gênero humano” (MARX, 2010, p. 84).

A alienação ocorre em dependência direta do fenômeno da divisão do trabalho, processo que, por sua natureza social, também se manifesta noutros modos de produção na divisão das tarefas com base em critérios como gênero, força, idade, etc. Contudo, tal divisão adquire, de fato, sua forma mais elaborada, “a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual” (MARX, ENGELS, 2007, p.35), o que ocorre nas sociedades onde os meios de produção são privadamente apropriados; engendrando, por conseguinte, a divisão dos homens em classes sociais. No modo de produção capitalista a divisão do trabalho se exacerba na medida em que o controle sobre o processo de trabalho passa progressivamente do domínio dos trabalhadores para o dos capitalistas. Na manufatura, dispendo ainda das ferramentas de trabalho, os artesãos recebem a matéria-prima e entregam o produto ao capitalista, mas conservam sua autonomia na organização das formas de cooperação do trabalho coletivo. Nos termos de Marx (2015), o trabalho encontra-se ainda em relação de “subsunção formal” ao capital. Com a maquinofatura e o assalariamento, essa subsunção se torna “real”, ou seja, o processo de trabalho passa agora a ser organizado e supervisionado pelo capitalista. Esse processo é favorecido pela transformação da ciência em força produtiva, que permitem o desenvolvimento de métodos mais refinados de divisão e organização técnica do trabalho, mas que acabam por converterem os trabalhadores em meros apêndices das máquinas.

Braverman (1987) demonstra como a gerência científica do trabalho, desenvolvida por Taylor, constituiu uma forma historicamente eficaz de controle do trabalho na fábrica capitalista, que exacerbou os efeitos da divisão entre trabalho manual e intelectual ao separar formalmente as instâncias de concepção e execução do trabalho, estabelecer uma vigilância rígida sobre as etapas e formas de execução do trabalho e monopolizar o conhecimento sobre a totalidade do processo de trabalho. Ao aumento do controle e da produtividade do capital, produzida às custas da expropriação do caráter intelectual do trabalho proletário,

correspondeu o acento da fragmentação, da especialização e da desqualificação do trabalhador em geral, reduzido a figura do “gorila amestrado”, bem ao gosto dos propósitos de Taylor, como bem observara Gramsci em “Americanismo e Fordismo”. O fordismo, conforme escreve o filósofo italiano:

expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 2001, p. 266)

Não obstante o controle do trabalho exercido na fábrica, Gramsci demonstra que a adequação psicofísica do trabalhador, exigida pelo taylorismo-fordismo, coloca como problema para o capitalismo o estabelecimento de padrões de comportamento correspondentes a um modo de vida social orientado pelo trabalho, indústria e consumo de massa. O estímulo a um estilo de vida monogâmico como forma de controle dos instintos sexuais, a vigilância em relação ao jogo, ao alcoolismo e a vida boêmia, refletia uma tendência de imposição de uma moral puritana e proibicionista que, combinada com a estratégia de aumento dos salários introduzidas por Ford para estimular o consumo, buscava aliar estratégias de coerção e consenso para conformação de um novo tipo de trabalhador resistente à brutalidade e a exploração do método taylorista/fordista.

Esse modo de regulação da vida social tem seu ápice no pós-guerra com o *New Deal* e o Estado de Bem-Estar Social, que viabilizaram, via políticas sociais de reprodução da força de trabalho, um cenário de forte crescimento do emprego e fortalecimento do sindicalismo, pelo menos nos países centrais do capitalismo. Contudo, esse modo de regulação, começa a sofrer abalos com os movimentos contraculturais de 1968 e com a crise econômica do início da década de 1970. Combinadas com o avanço da automação na indústria, promovidas pela revolução técnico-científica-informacional, o incremento do setor de serviços e a reestruturação produtiva que se seguiu, cujo paradigma de gestão e organização do trabalho passa a ser o toyotismo, surgem, entre o final da década de 1960 e início dos anos 1990, teorias que professam o fim da centralidade do trabalho e que marcaram o debate sobre o trabalho no último quartil do século XX. Ao final deste século, tais teorias ganham novo reforço e passam também a ser alimentadas pela crise do socialismo real.

#### 4.2 **Crise ou metamorfose: o debate sobre a centralidade do trabalho na “sociedade pós-industrial”**

As principais teorias sobre a perda da centralidade do trabalho dividem-se em dois grandes grupos, conforme os argumentos que lhe dão sustentação: as primeiras, endossando as teses da sociedade pós-industrial e/ou sociedade do conhecimento, partem do pressuposto de que, com avanço da ciência e das tecnologias da comunicação e informação, o trabalho não seria mais a força produtiva primordial no processo de produção do valor. Esse é o caso das teses de Jurgen Habermas (1975) e Adam Schaff (1990), por exemplo. As segundas, observando o contexto de retração do pleno emprego, flexibilização das formas de trabalho e consequente redução da possibilidade de construção de identidades e narrativas estáveis e lineares dos sujeitos na sua relação com o emprego e a carreira, apontam para a perda da centralidade do trabalho enquanto categoria explicativa da vida social e para o surgimento de novas formas de inserção laboral em trajetórias descontínuas, combinadas com a possibilidade de participação mais acentuada dos sujeitos em outras esferas da sociabilidade. Tal perspectiva pode ser encontrada em menor ou maior medida nas teses sobre o “futuro da sociedade trabalho” de Offe (1989), do “Adeus ao proletariado” de Gorz (1982) e do “Ócio criativo” de Domenico de Mais (2000). Cabe mencionar ainda as teses do grupo Krisis (2003) e de Robert Kurz (1992) que, por uma perspectiva mais crítica, analisam o “colapso da modernização” e a crise do trabalho abstrato, mas acabam, por fim, endossando as teses sobre o fim do trabalho.

Frigotto (2010), detendo-se mais especificamente sobre as teses de Offe, Schaff e Kurz, chama a atenção para o fato de os focos de análises desses autores estarem voltados para as mudanças do trabalho ocorridas no “primeiro mundo” e para a crise do “trabalho assalariado”. Tais autores relacionavam então tais mudanças com a possibilidade de superação da sociedade capitalista e a extinção da divisão entre classes sociais. Reconhecendo o mérito dos autores em trazerem à tona uma problemática relevante no contexto do pós-fordismo, Frigotto sublinha que suas discordâncias em relação a tais teóricos não se referem ao “plano fenomênico dos dados”, mas ao “plano interpretativo”. Assim, para o autor:

Não há como negar mudanças profundas no conteúdo, na divisão, na quantidade e qualidade do trabalho demandado no processo produtivo da fase atual do capitalismo. Todavia, parece-nos problemático deduzir da crise do trabalho no interior das relações capitalistas de produção e das mudanças de sua natureza, a perda da centralidade do mesmo na vida humana. (FRIGOTTO, 2010, p.115)

Na interpretação do educador marxista, a crise do trabalho abstrato, ou seja, do trabalho compreendido na sua forma-mercadoria, “não significa o fim da centralidade do trabalho enquanto processo criador do humano em sua dupla e inseparável dimensão de necessidade e liberdade” (FRIGOTTO, 2010, p.141). Corroborando com Frigotto, Antunes

(1997), observa que os teóricos do fim do trabalho, além de privilegiarem uma visão eurocêntrica sobre as mudanças no mundo do trabalho, ignoram sua dupla dimensão: o trabalho concreto, que produz coisas socialmente úteis e o trabalho abstrato, produtor dos valores de troca. Para ele, ao não incorporar esta distinção entre trabalho concreto e abstrato a tese do “adeus ao trabalho” incorre em forte equívoco analítico, pois “interpreta de maneira uma um fenômeno que tem dupla dimensão” (ANTUNES, 1997, p. 79). Dessa maneira, “a desconsideração dessa dupla dimensão do trabalho possibilita que a crise da sociedade do trabalho abstrato seja entendida equivocadamente como a crise do trabalho concreto” (ANTUNES, 1997, p.80). Em diálogo mais direto com a tese do “Adeus ao Proletariado” de Gorz, mas também com Offe e Habermas, Antunes, observa então que, diferentemente do que vinha sendo alardeado na década de 1990, não nos aproximamos do fim da luta de classes, extinção do proletariado e emergência de uma “não-classe-de-não-trabalhadores” (GORZ, 1982), mas, ao contrário, assistimos à exacerbação dessa luta e o expressivo aumento da “classe-que-vive-do-trabalho”, atualmente mais fragmentada, heterogênea e complexa.

Retomando às análises sobre as teses do fim do trabalho, mas se detendo dessa vez no embate teórico com Habermas e sua tese da primazia conquistada pela ciência como força produtiva, em detrimento do trabalho, Antunes (2000) defende em “Os sentidos do trabalho” que, a despeito da necessidade do capital em reduzir o trabalho vivo e incrementar o capital constante pela maior incorporação da ciência e tecnologia à produção, este não pode prescindir do trabalho vivo. Segundo o sociólogo brasileiro, o capital não sobrevive sem a exploração do trabalho, não havendo sentido, portanto, em se falar da preponderância da ciência sobre o trabalho como força produtiva, mas sim de uma maior integração entre ambos. Na contemporaneidade, essa integração adquire, na visão de Antunes, as seguintes características: 1) substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, mas sem eliminação do primeiro; 2) redução do trabalho improdutivo associado à gerência e supervisão do trabalho, transferidas cada vez mais sua responsabilidade às equipes de trabalho; 3) redução do tempos mortos no trabalho e; d) maior participação do trabalho imaterial e, conseqüentemente, da dimensão cognitiva do trabalho na indústria e nos serviços.

Essas e outras mudanças e “metamorfoses” do mundo do trabalho, como a introdução da microeletrônica, da automação e da robótica, foram aos poucos conformando uma nova “morfologia do trabalho” que, em grande medida, tem sido operada pelos processos de reestruturação produtiva. Esta procurou responder à crise do taylorismo-fordismo conjugando o receituário das políticas do neoliberalismo, a ampliação das formas precarizadas e flexíveis de trabalho - como os contratos de tempo parcial e terceirização do trabalho - e a tendência à

progressiva incorporação das novas formas de gestão e organização do trabalho propostas pelo toyotismo.

Esse novo modelo de gestão do trabalho, também denominado sistema toyota de produção, é um sistema de produção desenvolvido por Taiichi Ohno no final da década de 1940, aplicado à fabricação de automóveis e que ganhou grande projeção a partir da década de 1970. Tal projeção se deu em razão da crise econômica, que exigia respostas não só de natureza mais estritamente econômicas e política, mas também adequações na forma de gestão e organização do trabalho e das empresas que fossem condizentes com a situação de estagflação vivenciada nos países centrais e periféricos do capitalismo.

Em termos gerais, o toyotismo se apoia no princípio do *just-in-time* e no *lean manufacturing*, ou seja, na produção enxuta puxada pela demanda, o que em termos práticos significa produzir no tempo certo e somente em quantidades necessárias. Com base nesse princípio é possível reduzir ao mínimo os estoques de materiais e produtos. Além disso, o toyotismo apoia-se na diversificação da produção, no controle rigoroso da qualidade e na introdução da automação, com o objetivo de diminuir custos, aumentar a produtividade/lucratividade e reduzir toda e qualquer forma de desperdício.

Para dar conta desse intento, lança mão de uma nova forma de organização e gestão do trabalho e do trabalhador, introduzindo técnicas como as células de produção, que alteram a configuração da linha de montagem, o *kanban*, um sistema de controle de estoques, e os círculos de controle de qualidade (CCQ), método que promove reuniões nas quais os trabalhadores são instados a proporem estratégias para melhoria da qualidade, dos processos, dos produtos e do próprio desempenho dos grupos de trabalho. Estas e outras estratégias alinham-se ao princípio do *kaizen* (melhoria contínua) e integram uma cultura organizacional que se apoia na flexibilidade, responsabilização e polivalência dos trabalhadores e na autorregulação e controle dos processos de trabalho e da qualidade pelas próprias equipes de trabalho.

Segundo Alves (2008), com a crise estrutural e a mundialização do capital, o toyotismo tornou-se o “momento predominante” do “regime de acumulação flexível”, convertendo-se, naquelas condições, em “valor universal para o capital em processo” (ALVES, 2008, p.57). Assim, mais do que um modelo de produção, o “espírito do toyotismo” que dominou o capitalismo nas últimas décadas é visto pelo autor como a “ideologia orgânica da produção capitalista” sob a mundialização do capital.

Segundo ele, embora essa mudança no paradigma da gestão não tenha ocorrido de maneira imediata, com o tempo e coagidos pelo ambiente de alta competitividade, os



empreendimentos capitalistas acabaram por adotarem aos poucos e muitas vezes de forma combinada com dispositivos tayloristas-fordistas, alguns dos métodos e princípios do toyotismo, situação que também se observa nas organizações dos setores público e de serviços. Para Alves, essa relação híbrida e simbiótica não chega a ser um paradoxo, uma vez que para ele:

o aspecto original do toyotismo é articular a continuidade da racionalização do trabalho, intrínseca ao taylorismo e fordismo, com as novas necessidades da acumulação capitalista. É uma ruptura no interior de uma continuidade plena. (ALVES, 2008, p.62)

Entretanto, contrariando o que era preconizado no taylorismo-fordismo, o toyotismo adota e preza pelo princípio da desespecialização, da multifuncionalidade e da polivalência do trabalhador. Outra diferença, destacada por Dedecca (2009), refere-se a uma nova forma de arranjo produtivo descentralizado introduzida pelo modelo toyota no qual a “empresa-rede” mobiliza unidades da cadeia produtiva não só para produção de peças, mas também para montagem de parte do produto, poupando parte do trabalho antes realizado integralmente na empresa-mãe. Desse modo, como explica Antunes (2001), ao mesmo tempo em que o processo produtivo é horizontalizado, parte significativa da produção é transferida às empresas terceiras, de modo que “(...) enquanto na fábrica fordista cerca de 75% eram produzidos no seu interior, na fábrica toyotista somente cerca de 25% é produzido no seu interior” (ANTUNES, 2001, p.40).

A opção pelo regime de acumulação flexível (HARVEY, 2001) favoreceu a adoção do toyotismo como referência para a reestruturação produtiva, considerando que seus princípios e características, rompendo como a rigidez do fordismo, instauravam, no plano da produção, a flexibilidade necessária ao instável e volátil contexto da crise capitalista. O autor referido é um dos que melhor explicam como a reestruturação produtiva, produto do novo regime de acumulação flexível, modificou consideravelmente a estrutura do mercado de trabalho a partir da década de 1980. Segundo Harvey (1992), na nova configuração do mundo do trabalho, uma minoria de trabalhadores estáveis com altos salários ocuparia o centro, enquanto a periferia é constituída por dois grupos. No primeiro nível dessa periferia, localizar-se-iam os trabalhadores de tempo integral, facilmente substituíveis pela farta oferta de mão de obra e no segundo nível, identificar-se-iam os postos de trabalho com alta rotatividade, empregadores temporários e em tempo parcial, subcontratados e desempregados treinados pelo Estado.

Nesse mesmo passo, Antunes (2000), analisando a nova morfologia do trabalho, compreende o processo que levou a uma maior diferenciação da classe trabalhadora a partir de algumas tendências: 1) redução do operariado taylorista-fordista; 2) aumento do número de

trabalhadores em tempo parcial e conseqüentemente do assalariamento e da precarização; 3) presença maior das mulheres do mercado de trabalho, principalmente no setor de serviços; 4) expansão do novos proletários, assalariados médios nos setores de serviço; 5) exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho. Em termos de qualificação para o trabalho, Antunes entende que não há uma elevação geral das habilidades cognitivas dos trabalhadores, mas um “processo contraditório que superqualifica em vários ramos produtivos e desqualifica em outros”<sup>29</sup> (ANTUNES, 2000, p.54).

Para Antunes (2011), o caráter multifacetado, polissêmico e fragmentado das formas de trabalho na contemporaneidade coloca um desafio para aqueles que buscam compreender a composição atual da classe trabalhadora. O autor também prefere utilizar o termo "classe-que-vive-do-trabalho" para designar essa classe pois, no seu entender, tal expressão traduz melhor “a totalidade da classe trabalhadora, do enorme contingente de homens e mulheres que hoje vive da venda de sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos” (ANTUNES, 2011, p.49).

Sendo mais abrangente e não mais restrita em relação ao proletariado industrial, Antunes (2018) inclui na “classe-que-vive-do-trabalho”, os trabalhadores produtivos e improdutivos que “vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção” (ANTUNES, 2018, p.105). Tal contingente contempla, além do proletariado industrial e rural, os assalariados do setor de serviços, o infoproletariados (operadores de telemarketing e outros trabalhadores que lidam com a informática), os prestadores de serviços sem vínculos formais, trabalhadores terceirizados, subcontratados, trabalhadores informais e os desempregados e, poderíamos ainda incluir, os trabalhadores *uberizados* ou que trabalham pela intermediação de outras plataformas digitais. Por outro lado, estão excluídos dessa classe os “gestores do capital e seus altos funcionários que detêm o papel e o controle no processo de trabalho, valorização e reprodução do capital no interior das empresas” (ANTUNES, 2018, p.104), além dos pequenos empresários, a pequena burguesia rural e urbana e os proprietários de capital acumulado, que lucram por meio da especulação no mercado financeiro. Para Antunes e Alves (2004), a classe trabalhadora seria hoje mais ampla e fragmentada do que o proletariado industrial do século

---

<sup>29</sup> Rodrigues (1998) destaca a existência de um debate a respeito do movimento atual de qualificação dos trabalhadores no qual é possível identificar quatro teses principais: tese de desqualificação, de requalificação, de polarização das qualificações (na qual parece se alinhar Antunes) e a tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa.

XX. Contudo, segundo esses autores, o proletariado industrial permanece sendo o “núcleo fundamental” da classe trabalhadora.

#### 4.3 Precariado, precarização do trabalho e do “homem que trabalha”

Uma outra categoria que vem sendo recorrentemente utilizada na sociologia do trabalho para fazer referência a um novo segmento da classe trabalhadora atingido fortemente pela reestruturação produtiva, pela flexibilização do trabalho e pelo desemprego estrutural é o precariado.

Na acepção original, elaborada por Guy Standing (2013), o precariado seria uma "classe-em-formação" e não uma "classe em si", no sentido marxista. Dentro de uma hierarquia de *status*, o precariado estaria situado abaixo da elite burguesa, dos assalariados em emprego estáveis de tempo integral, dos *proficians* (consultores, trabalhadores autônomos de alta qualificação e renda) e do "retraído" proletariado industrial. Ainda segundo Standing, o precariado teria características de classe, mas *status* truncado pois, além da baixa qualificação requerida pelos trabalhos de que se ocupam, suas atividades são desenvolvidas, via de regra, na condição de "mão-de-obra temporária", aspecto central da caracterização do precariado. Definindo melhor o precariado, o autor concebe esse segmento como o grupo de trabalhadores desprovidos daquelas garantias buscadas pela social-democracia, os sindicatos e os partidos trabalhistas no pós-guerra, quais sejam: garantida de mercado de trabalho, de vínculo empregatício, de representação sindical e de reprodução de sua habilidade e segurança de renda, de proteção à saúde no trabalho e no emprego. Nas estimativas de Standing, o precariado seria atualmente composto por cerca de 25% da população mundial. Submetida à intensa competitividade e às oscilantes demandas do mercado, tal contingente seria permanentemente constringido a responder a essas circunstâncias através de uma constante e indefinida adaptação.

Considerando a posição do Brasil na periferia do capitalismo, Braga (2012) busca uma definição distinta de Standing que permita “localizar o precariado no coração do próprio modo de produção capitalista e não como subproduto da crise do modo de desenvolvimento fordista” (BRAGA, 2012, p.18). Para Braga o precariado se identificaria então com o proletariado precarizado, sendo composto por aquilo que, excluídos tanto o lupemproletariado quanto a população pauperizada, Marx chamou de “superpopulação relativa” (BRAGA, 2012, p.18). Também estariam excluídos do precariado os setores da classe trabalhadora mais profissionalizados e mais bem remunerados e que, portanto, gozam de uma situação de maior

estabilidade laboral. Assim, o precariado no Brasil corresponderia "a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas" (BRAGA, 2012, p. 19). Trata-se de uma população de emprego flutuante inserida informalmente no trabalho ou em empregos formais de alta instabilidade e rotatividade, como no caso dos trabalhadores de *call-centers* (cuja composição comporta muitos jovens em busca do primeiro emprego). A situação desses últimos, que compõem a categoria de cyberproletariado cunhada por Ursula Huws (2003) ou de infoproletariados elaborada pelo próprio Ruy Braga e por Ricardo Antunes (2015)<sup>30</sup>, expressa de forma bastante emblemática a falácia contida nas teses que associam melhores condições de trabalho ao incremento da tecnologia no trabalho, pois tais trabalhadores encontram-se em situação de precarização salarial e de condições de trabalho, estando sob um rígido controle subjetivo (uso de *scripts* padronizados) e objetivo (isolamento, tempo para alimentação e satisfação das necessidades fisiológicas reduzidos).

Embora o precariado esteja, por sua condição, mais sujeito aos processos de precarização e degradação do trabalho, a flexibilização das formas de contratação, incluindo a terceirização, os contratos temporários, o trabalho em tempo parcial e, mais recentemente, o trabalho intermitente, confluem para instauração da precarização como regra e não exceção no mundo do trabalho (ANTUNES, DRUCK, 2015). Antunes (2011) cita como exemplos dessa "nova era de precarização estrutural do trabalho": a substituição do trabalho contratado e regulamentado pelas formas de "trabalho atípico, precarizado e voluntário", o uso do cooperativismo disfarçado como forma de subtrair direitos e reduzir salários, o empreendedorismo como forma oculta e flexibilizada de trabalho assalariado e autoexploração e a exploração global e intensa do trabalho imigrante.

Dal Rosso (2008) também contribui para o debate sobre a precarização do trabalho ao analisar a intensificação do trabalho em sua forma generalizada em face das exigências de polivalência, flexibilidade e adaptabilidade do trabalhador. Tais exigências estariam tendo evidentes impactos nas condições de saúde física, intelectual e emocional dos trabalhadores, fato facilmente constatável pelas estatísticas de aumento da incidência de estresse, doenças ocupacionais e acidentes de trabalho.

---

<sup>30</sup> Os autores explicam que a amplitude do infoproletariado abarca um gama de trabalhadores envolvidos na criação, operacionalização, manutenção e processamentos de dados e programas ou aqueles os quais o uso da informática e da tecnologia constitui parte da natureza própria do seu trabalho. Trata-se de um grupo heterogêneo e amplo que abrange desde os operadores de telemarketing até os programadores e criadores de softwares e aplicativos, estes últimos em melhor condição laboral e salarial do que os primeiros, mas ainda não encontrando-se livres de situações de precariedade.

Não mais reduzido ao aspecto quantitativamente mensurável da jornada de trabalho e do trabalho físico, a intensificação do trabalho teria sua incidência aumentada pela ampliação do trabalho intelectual e emocional - trabalho imaterial - cuja mensuração apenas pode ser apreendida qualitativamente. Desse modo, o autor procura estabelecer parâmetros para uso da categoria intensidade do trabalho destacando que:

Um trabalho é considerado mais intenso do que outro quando, sob condições técnicas e de tempo constantes, os trabalhadores que o realizam despendem mais energias vitais, sejam físicas, emocionais, intelectuais ou relacionais, com o objetivo de alcançar resultados mais elevados quantitativamente ou qualitativamente superiores aos obtidos sem acréscimo de energias. (DAL ROSSO, 2008, p.196)

Dal Rosso busca distinguir produtividade e intensidade ponderando que, mesmo estando articuladas no processo de trabalho, a primeira efetiva-se predominantemente pela introdução de recursos materiais tecnológicos na produção, enquanto a segunda se concretiza pelas mudanças organizacionais que forcem um aumento no consumo de energia física, mental e emocional. Assim, o trabalho intensificado se diferencia do trabalho mais produtivo

à medida que os resultados mais elevados do trabalho são obtidos mediante o acréscimo de energias adicionais do trabalhador e não resultados de ganhos mediante avanços técnicos, como acontece quando se emprega o conceito de produtividade. (DAL ROSSO, 2008, p.197)

Segundo o autor, além dos processos de intensificação do trabalho presentes nas novas formas de trabalho imaterial, mais facilmente identificadas com o setor de serviços, os mecanismos que têm sido utilizados pela capital para intensificar o trabalho na indústria não podem ser ignorados, sendo observados pela:

a) redução da mão de obra empregada; b) implantação do sistema de um operário – diversas máquinas; c) implantação do sistema de um operário – diversas máquinas com operações distintas; e d) o controle da sistemática de trabalho através do sistema kanban. (DAL ROSSO, 2008, p.68)

Nesse sentido, a intensificação do trabalho poderia ser constatada em termos de ritmo, acúmulo, aumento e diversificação de tarefas individuais, mas também a partir do uso de estratégias de colaboração no trabalho coletivo em novos arranjos e configurações decorrentes dos métodos de gestão e organização do trabalho. Vê-se aqui os princípios e dispositivos do modelo toyotista sendo utilizados para intensificar o trabalho, tornando-o conseqüentemente mais precarizado, o que também será destacado por Alves (2008, 2011) nas várias análises que este autor faz sobre os efeitos do toyotismo sobre a subjetividade humana e precarização do trabalho.

Num primeiro momento, o sociólogo, analisando a emergência do que denomina “o novo e precário mundo do trabalho no Brasil”, ressalta que este se amplia e penetra nas empresas reestruturadas mais intensamente a partir dos anos 2000, como resultado da

precarização iniciada na década anterior, sob a égide do neoliberalismo e do processo de reestruturação produtiva. Segundo ele, a precariedade salarial incorpora “formas de contratação flexível, gestão e organização da força de trabalho sob o espírito do toyotismo e nova base técnica informacional da produção com impactos na qualificação socioprofissional” (ALVES, 2011, p.1).

Nesse sentido, destaca o autor que a precarização do trabalho no Brasil não se encontra restrita às formas de trabalho informal, reduzidas nos anos 2000 em decorrência do aumento do emprego formal, mas cresce em termos absolutos e relativos dentro das empresas reestruturadas pela maior incorporação de trabalhadores assalariados “precários” sob regimes de contratação flexível (terceirização, contratos temporários, em tempo parcial, etc). Tal precariedade encontra-se por vezes escamoteada, em razão do “alto índice de rotatividade da força de trabalho” e da amplitude das formas de “relação de emprego disfarçadas”, tais como a contratação de pessoa jurídica, cooperativas, estágio, teletrabalho, etc. O autor também destaca o crescimento das formas de precarização salarial na administração pública através da expansão da terceirização, antes utilizada em maior escala na iniciativa privada.<sup>31</sup>

Em um segundo momento, Alves pondera que a precarização do trabalho tem sido entendida apenas em termos de corrosão da relação salarial e dos direitos trabalhistas, através da introdução de novas formas de contratação e remuneração flexíveis, desregulamentação da jornada de trabalho e retirada progressiva da proteção do trabalho. O autor, no entanto, propõe redefinir o conceito de precarização do trabalho a partir de sua dupla incidência sobre o trabalho vivo: como força de trabalho entendida como mercadoria (precarização do trabalho) e no sentido do humano-genérico (precarização do homem que trabalha). Opera então com a ideia de que a precarização, introduzida pelas formas flexíveis de trabalho e remuneração, combinando instabilidade e incerteza no emprego com redução, pela extensão da jornada, do espaço de “livre formação humano-genérica” fora do trabalho, promove a dupla precarização

---

<sup>31</sup> Em estudo sobre formas de precarização do trabalho docente, Silva, A. (2018) elabora dois conceitos que permitem distinguir dois grupos de professores precarizados pelas relações de trabalho no sistemas públicos de ensino: 1) o precariado professoral, formando pelo contingente em expansão de docentes que atuam nas redes por meio de contratos de trabalho temporário, indeterminado ou intermitente e que, em geral, recebem menores salários e benefícios e não estão devidamente protegidos contra acidentes ou doenças do trabalho pela legislação trabalhista; 2) o professorado estável-formal, professores concursados mas que, apesar da sua condição de estabilidade, sofrem precarização advindas da intensificação do trabalho com acúmulo de funções burocráticas, extensão da jornada em decorrência das demandas desta burocracia, aumento no número de turmas e de alunos, piora nas condições de trabalho com maior responsabilização pelo fracasso escolar e ainda dificuldade de cumprir sua carga horária numa mesma escola, o que leva a deslocamentos constantes e prejudica a qualidade de vida no e fora do trabalho.

do trabalho e do homem que trabalha levando a uma crise da subjetividade humana nos níveis da "vida pessoal, da sociabilidade e de autorreferência pessoal" (ALVES, 2011, p.3).

Ao focar os dispositivos de gestão do trabalho do toyotismo, o autor destrincha melhor os aspectos dessa crise argumentando que esse modo de organização do trabalho se mobiliza para a "captura de subjetividade" do trabalhador, o que acaba tendo reflexos na vida social e psíquica dos sujeitos, questão ao qual nos dedicaremos mais à frente. Antes disso, trazemos à baila o debate sobre o "trabalho imaterial" que, a exemplo da discussão sobre a perda centralidade do trabalho, mobilizou intelectuais ligados à tradição crítica, notadamente os neomarxistas André Gorz, Michael Hardt, Antonio Negri e Maurizio Lazzarato. Estes, ao elaborarem novas descrições e interpretações para mudanças observadas no mundo do trabalho, também pretendiam demonstrar supostas limitações e insuficiências da teoria do valor de Marx para a análise da nova configuração da relação capital-trabalho na contemporaneidade.

#### 4.4 **Trabalho Imaterial: implicações e controvérsias**

A discussão sobre o trabalho imaterial ganha fôlego entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, a partir das elaborações teóricas de André Gorz (2005), Maurizio Lazzarato, Antonio Negri e Michael Hardt (2001, 2005). Enquanto o pensamento do primeiro guarda traços do existencialismo sartreano, as formulações dos demais sofrem influência do operaísmo italiano, corrente neomarxista surgida na década de 1960, e do pós-estruturalismo francês.

Grosso modo, a tese do trabalho imaterial sustenta que na sociedade pós-industrial os trabalhos cognitivo, afetivo e social adquirem preponderância qualitativa em relação ao trabalho operacional/manual, sendo os primeiros determinantes na produção e incorporação de atributos simbólicos e não materiais nos produtos através de atividades desenvolvidas pela cooperação, criatividade e conhecimento em diferentes fases do processo produtivo. Ao mesmo tempo argumenta-se que componente afetivo/emocional e social do trabalho alcança maior relevância em sua aplicação no setor de serviços e nas atividades relacionadas ao cuidado, à educação, ao entretenimento, à comunicação, à cultura, dentre outros.

Em geral, os autores vinculados à tese do trabalho imaterial sustentam que, no contexto do "pós-fordismo" e com a incorporação dos componentes simbólicos, cognitivos e afetivos na produção material e nos serviços, o valor adicionado à mercadoria pelo trabalho passa a ser de natureza qualitativa, deixando de ser mensurável pelo "tempo de dispêndio

socialmente necessário” à produção, o que tornaria obsoleta a teoria do valor marxiana baseada na noção de trabalho abstrato. Tais autores vão além, ao sugerirem que, com a generalização do trabalho intelectual estaríamos entrando numa era do “comunismo do saber” (GORZ, 2005), na qual os trabalhadores do conhecimento, a multidão (NEGRI E HARDT, 2005), teriam tendência a se tornarem a categoria hegemônica em relação ao proletariado industrial. Esses autores buscam apoiar-se empiricamente nas mudanças ocorridas na indústria de bens de consumo e na ampliação do setor de serviços após a crise da década de 1970, dando ênfase à contribuição dos movimentos contraculturais (LAZZARATO E NEGRI, 2001) e da teoria do capital humano (GORZ, 2005) para a conformação de um novo modelo de trabalhador, mais cooperativo, cognitivo e criativo. Teoricamente, ambos se apoiam na leitura dos esboços elaborados por Marx para “O Capital”, conhecido como os “Grundrisse”. Mais especificamente recorrem ao conceito de *General Intellect*, desenvolvido por Marx nesses manuscritos, para afirmarem que a transformação do conhecimento em principal força produtiva seria uma tendência já prevista pelo filósofo alemão.

Além dos autores citados, no Brasil, Gissepe Cuoco (1995, 2000) e Sérgio Camargo (2011) endossam tais teses e são grandes defensores/divulgadores das ideias de Gorz, Lazzarato e Negri, embora Sérgio Camargo apresente discordâncias sobre determinados aspectos dessa teoria. Em contraposição, realizam a crítica da suposta insuficiência da teoria do valor em Marx, das interpretações enviesadas e equivocadas dos Grundrisse e das implicações da ampliação do trabalho imaterial para a luta de classes, autores como Sérgio Lessa (2001, 2002, 2003), Ricardo Antunes (2000, 2015, 2018), Eleutério Prado (2003, 2004) e ainda, Henrique Amorim (2006, 2010, 2014) e Vinicius Oliveira Santos (2012,2018). Estes dois últimos são autores de teses robustas que prescrutam as obras de Marx, suas considerações sobre o trabalho não-material e a análise da teoria do valor-trabalho, concluindo que esta última jamais foi proposta como instrumento meramente quantitativo para mensuração do valor de troca das mercadorias, tal como sugerem os teóricos do trabalho imaterial.

As polêmicas em torno da insuficiência atual da teoria do valor, embora fundamentais no debate sobre o trabalho imaterial, não serão objeto de aprofundamento nessa tese, pois, a exemplo das conclusões de Frigotto (2010) sobre as teorias do fim de centralidade do trabalho, consideramos que os proponentes das teses do trabalho imaterial, embora se equivoquem na interpretação teórica e nas implicações concretas do fenômeno, apontam tendências e observam mudanças no mundo do trabalho que, de fato, merecem ser consideradas pela sociologia do trabalho. Tais tendências indicam alterações não desprezíveis



na forma de inserção do trabalhadores em todos os níveis da produção, nas novas competências requeridas pelo capital para essa inserção e para manutenção do exército de reserva passível de ser imediatamente empregável ao sabor das flutuações do mercado, o que implica a conformação de novas subjetividades flexíveis e demandas para a formação do trabalhadores que incluem cada vez mais o apelo à formação de competências comportamentais ou socioemocionais. Isso, por si só, justifica um maior aprofundamento das teses e críticas relacionadas ao conceito de trabalho material nas suas duas dimensões (trabalho cognitivo e afetivo). É o que pretendemos fazer a partir dos autores de referência supracitados, começando com André Gorz.

Na visão de Gorz (2005), vivemos numa nova economia do conhecimento, um novo tipo de capitalismo – o cognitivo – que busca ampliar o seu domínio redefinindo categorias como trabalho, valor e capital. Nessa nova economia, o conhecimento ganharia maior relevância, seja na produção industrial, seja na indústria de serviços. O grande diferencial nessa nova economia do conhecimento, no entanto, não seriam os conhecimentos formalizáveis e que podem ser transferíveis para *softwares* e máquinas, mas o saber da experiência, tácito, que, na visão de Gorz, não pode ser aprendido facilmente, exceto nos processos sociais vivenciados pelos sujeitos fora e/ou antes da vida produtiva. Trata-se de um saber muito pessoal que "é aprendido quando a pessoa o assimilou ao ponto de esquecer que teve de aprendê-lo"(GORZ, 2005, p.32). Mais ainda, compondo parte do saber profissional mobilizado pelos trabalhadores, para o autor: "a profissionalização não consegue (...) traduzir em conhecimentos, homologados, ou até em ciência, a totalidade dos saberes que os profissionais praticam" (GORZ, 2005, p.34). Tais saberes também seriam expressos no comportamento e motivações dos trabalhadores, como "produção e doação de si", algo que vem se tornando mais evidente nos serviços de educação, cuidado, assistência, artísticos, de design e publicidade, todos estes trabalhos predominantemente imateriais. O valor destes trabalhos tornar-se-ia mais dificilmente mensuráveis quanto mais eles comportam particularidades das competências pessoais, sendo estas as competências mais fortemente mobilizadas pelo trabalho imaterial e que "as empresas entendem como seu capital humano" (GORZ, 2005, p.9).

Gorz retoma aqui a ideia de que, na economia do conhecimento, exige-se que a pessoa se veja como uma empresa. Assim "no lugar da exploração entra a auto exploração e auto comercialização do "Eu S/A" (GORZ, 2005, p. 10). Gorz, a exemplo do López-Ruiz, cita a fala de um diretor de recursos humanos que afirma peremptoriamente:

Os colaboradores da empresa fazem parte do seu capital (...) Sua motivação, sua competência, sua capacidade de inovação e sua preocupação com os desejos da clientela constituem a matéria primeira dos serviços inovadores (...) Seu comportamento, sua aptidão social e emocional têm um peso crescente na avaliação de seu trabalho (...) Este não mais será calculado pelo número de horas de presença, mas sobre as bases dos objetivos atingidos e da qualidade dos resultados. Eles são empreendedores. (GORZ, 2005, p.17)

Para o autor, por trás dessa mensagem está implícita a ideia de que são os trabalhadores os responsáveis pela autovalorização de seu capital humano:

A pessoa deve, para si mesmo, tornar-se uma empresa, ela deve se tornar, como força de trabalho, um capital fixo que exige ser continuamente reproduzido, modernizado, alargado, valorizado. Nenhum constrangimento lhe deve ser imposto do exterior, ela deve ser sua própria produtora, sua própria empregadora e sua própria vendedora, obrigando-se a impor a si mesmo constrangimentos necessários para assegurar a viabilidade e a competitividade da empresa que ela é. (GORZ, 2005, p.23)

Gorz reitera o fato de que tais competências não são passíveis de serem quantificadas, formalizadas, objetivadas ou ensinadas, sendo características dos prestadores de serviços e do trabalho dito imaterial. Segundo ele, ao contrário dos trabalhadores fordistas, para os quais era desejável o despojamento dos saberes e hábitos pessoais e culturais, para os pós-fordistas se requer a incorporação daquelas competências adquiridas na vida, em especial, a capacidade de improvisar, criar e cooperar. Tais competências tornam-se acessíveis aos indivíduos pela subjetivação da cultura, pela sociabilidade comunitária, pela educação familiar e escolar e por outras experiências de vida. Contudo, a despeito disso, os sujeitos são incensados a buscarem a autovalorização do seu capital humano continuamente, inclusive como condição para a sua empregabilidade. Assim “a produção de si obrigatória se torna um ‘job’ como qualquer outro” (GORZ, 2005. p.25-26).

Ainda segundo o autor, no ideal neoliberal, o autoempreendedorismo generalizado supõe a abolição do regime salarial, já que o objetivo das empresas seria converterem os trabalhadores em autônomos de alto nível, prestando serviços como "empresas individuais", restando apenas um reduzido núcleo de assalariados em seus quadros funcionais.

Gorz também explica que, enquanto os saberes pessoais guardam valor imensurável por sua intransferibilidade, aqueles conhecimentos que podem ser formalizados e abstraídos do "suporte material e humano", perdem valor na medida em que se propagam e tornam-se facilmente acessíveis como um bem comum, como seria o caso dos *softwares* ou dos cursos gratuitos oferecidos na internet, ou ainda quando se incorporam a um bem material facilmente reproduzido por reduzido custo, como é o caso dos comprimidos de remédios produzidos pela indústria farmacêutica. Essa peculiaridade do conteúdo imaterial dos bens, sejam eles materiais ou não, constitui, segundo o autor, um desafio para o capital, que precisa tornar tais

conhecimentos ou produtos um bem escasso e/ou privativo para torná-lo rentável. Como explica Gorz, tal desafio se apresenta como um duplo problema:

O da solvência da demanda para o que é produzido com cada vez menos trabalho; e o problema da 'capitalização' e da valorização de um produto, o conhecimento, do qual, para o capital, trata-se de se apropriar para impedir que ele se torne um bem coletivo, e de fazê-lo funcionar como 'capital imaterial'. (GORZ, 2005, p.37)

Uma das formas do capitalismo para dar conta desse problema seria através do controle da propriedade intelectual dos conhecimentos produzidos e embutidos nos produtos, formalizando-os em meios materiais e adquirindo direitos de exclusividade sobre eles, como já se faz no caso dos medicamentos. Outra alternativa seria manter maior domínio sobre os meios de disseminação desse conhecimento, em especial, a internet, através, por exemplo, da criação de plataformas especializadas na organização desses conhecimentos, que poderiam então ser adquiridos mais rápido e eficazmente pelos interessados, mediante pagamento. Poderíamos citar aqui o caso das plataformas de *streaming* de músicas como o Spotify, ou de filmes, como a Netflix. Desse modo:

[...] tratando-se de mercadorias que têm forte conteúdo imaterial, em vez de dizer que 'seu valor tem seu conhecimento como fonte', será mais justo dizer que ele tem sua fonte no monopólio do conhecimento, na exclusividade das qualidades que esse conhecimento confere às mercadorias que o incorporam, e na capacidade da firma para conservar esse monopólio. (GORZ, 2005, p. 45)

Quanto ao conhecimento humano que é incorporado nas máquinas, especialmente por meio da inteligência artificial, Gorz mostra certo ceticismo em relação à equivalência e/ou substituição das performances de um pelo outro. Embora concorde que a máquina pode processar melhor e mais rapidamente um grande volume de informações, o saber humano ainda seria, para ele, mais produtor quando se trata de adicionar valor simbólico e afetivo (imaterial) aos produtos e atividades, graças ao uso da inventividade e da criatividade ou da competência humana para lidar com situações não previstas. Daí a reiteração da ideia de que o conhecimento tácito agregaria valor não mensurável pelo conteúdo imaterial que consegue imprimir aos bens e serviços.

Em livro que compila uma série de textos escritos no contexto do debate da crise do fordismo e da reestruturação produtiva, Negri e Lazzarato (2001), endossam essa tese ao seu modo. Para estes autores, nas empresas reestruturadas os trabalhadores passam a ser instados a fazerem uso do intelecto e da subjetividade para gerir informações, tomar decisões e fazer escolhas. Segundo eles, o novo *management* prescreve que:

'é a alma do operário que deve descer na oficina'. É a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade." (LAZZARATO e NEGRI, 2001, p.25)

Para os autores tais mudanças começam a ser observadas ainda na década de 1970, primeira fase da reestruturação na qual consolidam-se espaços de autonomia do trabalho conquistados graças às lutas operárias e sociais da década anterior. Tais espaços são preservados na fase seguinte da reestruturação (pós-fordismo) e, mais do que isso, valorizados como "nova qualidade do trabalho", coincidindo com a tendência do trabalho imaterial em se tornar hegemônico, como força de trabalho, agora transformada em "intelectualidade de massa" (*General Intellect*). Na compreensão dos autores, a intelectualidade de massas, forjada pela produção de subjetividades fora da esfera da gestão do trabalho, estaria se impondo sobre esta última, de maneira independente, forçando o capital a fazer alterações nas relações de produção, não só para adequar-se, mas para poder tirar proveito dela:

Intelectualidade de 'massa' que se constitui independentemente, isto é, como processo de subjetivação autônoma que não tem necessidade de passar pela organização do trabalho para impor sua força; é somente sobre a base da sua autonomia que ela estabelece a sua relação com o capital. (...) A subjetividade, como elemento de indeterminação absoluta, torna-se um elemento de potencialidade absoluta. (...) O processo de produção da subjetividade, isto é, o processo de produção tout court se constitui 'fora' da relação de capital, no cerne dos processos constitutivos da intelectualidade de massa, isto é, na subjetivação do trabalho" (LAZZARATO e NEGRI, 2001, p. 35)

Os autores, corroborando com Gorz, assinalam a tendência de a formação da intelectualidade de massa ocorrer como produção/reprodução de subjetividades fora dos espaços de relações de trabalho, borrando a distinção entre "tempo produtivo e o tempo de lazer." No entanto, diferentemente de Gorz, não veem nisso um processo de autoexploração subordinada indiretamente ao atendimento das demandas por valorização do capital humano, mas como espaço de construção de autonomia dos trabalhadores e de sua capacidade produtiva "que se manifesta como capacidade de fruição" ((LAZZARATO e NEGRI, 2001, p.30).

Ainda de acordo com os autores, "se a produção é hoje diretamente produção de relação social, a 'matéria-prima' do trabalho imaterial é a subjetividade e o 'ambiente ideológico' no qual esta subjetividade vive e se reproduz" (LAZZARATO e NEGRI, 2001, p.46). Nesse sentido, é o trabalho imaterial que mobiliza a subjetividade na articulação de uma nova relação/interface entre consumo e produção, ao inserir, na esfera da produção de bens, a construção ativa dos consumidores através do trabalho de pesquisa, design e marketing e, nos serviços, a dimensão da linguagem, do afeto e da comunicação através do trabalho afetivo/relacional. Assim, ao mesmo tempo em que se torna diretamente produtiva,

essa dimensão da subjetividade do trabalhador é incrementada pela produção do trabalho imaterial, pois sua particularidade

está no fato de que ela não se destrói no ato do consumo, mas alarga, transforma, cria o ambiente ideológico e cultural do consumidor. Ela não reproduz a capacidade física da força de trabalho, mas transformar o seu utilizador". (LAZZARATO e NEGRI, 2001, p. 45-46)

Em suma, as qualificações subjetivas do trabalhador estariam cada vez mais impregnadas nos bens e serviços agregando-lhes um valor não mensurável pela teoria marxiana. No esforço de definir melhor este tipo de trabalho, Negri, agora na companhia de Hardt, explica que esse tipo de trabalho “produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação” (NEGRI e HARDT, 2001, p. 313). Ambos o localizam em três tipos de trabalho:

O primeiro está envolvido numa produção industrial que foi informacionalizada e incorporou tecnologia de comunicação de um modo que transforma o próprio processo de produção. A atividade fabril é vista como serviço e o trabalho material da produção de bens duráveis mistura-se com o trabalho imaterial e se inclina na direção dele. O segundo é o trabalho imaterial de tarefas analíticas e simbólicas, que se divide na manipulação inteligente e criativa de um lado e nos trabalhos simbólicos de rotina de outro. Finalmente, a terceira espécie de trabalho imaterial envolve a produção e a manipulação de afetos e requer contato humano (virtual ou real), bem como trabalho do tipo físico. Esses são os três tipos de trabalho que impulsionam a pós-modernização da economia global. (NEGRI e HARDT, 2003, p. 314).

Os autores esclarecem ainda que "o trabalho envolvido em toda produção imaterial continua sendo material – mobiliza nossos corpos e nossos cérebros, como qualquer trabalho. O que é imaterial é o seu produto” (NEGRI e HARDT, 2005, p.150). Para estes autores, a hegemonia deste tipo de trabalho não se expressaria em termos quantitativos, mas qualitativamente, pois embora não sejam estes ainda a maioria dos tipos trabalho empregados globalmente, impõem-se como tendência sua lógica às outras formas de trabalho.

Os pressupostos e implicações teóricas das teses do trabalho imaterial geraram inúmeras controvérsias entre os sociólogos do trabalho e muitas críticas, especialmente daqueles vinculados ao referencial teórico do materialismo histórico-dialético. Entre esses há aqueles que rejeitam completamente não só as proposições de Gorz, Lazzarato, Negri e Hardt, mas as suas percepções sobre as mudanças no mundo trabalho, vendo pouca originalidade e mesmo certo conservadorismo em suas teses. Outros, tendem a concordar em parte com o diagnóstico apresentados pelos autores supracitados, no que diz respeito às alterações na configuração do trabalho em decorrência do processo de reestruturação produtiva, mas discordam das consequências políticas que tais teses emprestam ao contexto do capitalismo atual e das interpretações teóricas decorrentes desse diagnóstico, especialmente no que diz

respeito à insuficiência da teoria do valor para explicação da lógica de funcionamento do processo de acumulação e da exploração capitalista via extração da mais-valia.

Lessa (2003), por exemplo, é bastante contundente ao taxar a teorias de Negri, Hardt e Lazzarato de conservadora e idealista, por sugerirem que a reestruturação produtiva tenha sido obra da resistência operária que, inspirada pelos movimentos antidisciplinares da década de 1960, reivindicava maior autonomia e menor verticalização hierárquica em face do trabalho taylorizado e do estilo de vida do *Welfare State*. Lessa também critica a falta de clareza conceitual desses autores que, segundo ele, inauguram um novo estilo de definição: “nos descrevem como funcionaria o ‘trabalho imaterial’, mas não o definem”, de modo que, “somos informados como ele funciona, mas não somos ditos o que ele é” (LESSA, 2003, p.11). Por fim, recusa a ideia de imaterialidade, em sua opinião tributária da concepção ontológica da II internacional e do stalinismo, que identificava materialidade com “coisalidade natural”, o que levaria à interpretação de que a ideologia não existe materialmente, ou seja, objetivamente<sup>32</sup>. A despeito disso, Lessa (2008), reconhece que, quando utilizada na tradição marxista brasileira, a expressão trabalho imaterial teria o sentido de trabalho intelectual ou espiritual, não representando, na maioria das vezes, adesão às teses de Negri, Hardt e Lazzarato.

Em diálogo com esses autores e retomando as definições de Marx sobre valor de uso e trabalho não-material, Prado (2003) argumenta que o valor de uso pode ser algo material ou imaterial e, tanto em um como noutro caso, o resultado do trabalho pode ou não se separar do produtor, já que “a diferença de materialidade não tem uma correspondência precisa com a diferença feita entre bem e serviço” (PRADO, 2003, p. 111). Desse modo, conforme exemplo dado pelo autor:

corte de cabelo e música ao piano são serviços (e não bens) e programa de computador e calça são obviamente bens (e não serviços). Entretanto, corte de cabelo é um produto material do trabalho, mas música não o é; programa de computador, por outro lado, é um produto imaterial do trabalho que existe, aliás, por meio de um suporte material (um disco de plástico ou metal), enquanto calça é claramente um produto material. (PRADO, 2003, p. 111)

<sup>32</sup> Em contraponto a Lazarini (2010), que se apoia, dentre outros autores, em Lessa para criticar a classificação feita por Saviani sobre a natureza do trabalho docente como trabalho imaterial, Duarte (2011), discorda da ideia da inexistência do “imaterial”, ao observar uma identificação equivocada entre materialidade e objetividade. Assim, com base em autores marxistas, incluindo o próprio Marx, Duarte afirma que “o fato do trabalho ser uma atividade objetivadora não significa, de forma alguma, na teoria de Marx, que a objetivação sempre resulte em produtos materiais” (DUARTE, 2011, p.45) e cita, para ilustrar o exemplo dado por Marx ao diferenciar trabalho produtivo ou improdutivo: “Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação” (MARX, 1996b, p. 138 *apud* DUARTE, 2011, p.46).

Na opinião do autor, tais particulares já apresentam em si problemas para o uso da noção de trabalho imaterial preconizada por Hardt e Negri. Contudo, ao contrário de Lessa, Prado e Pinto (2014, p.63) reconhecem que o "o trabalho imaterial, como trabalho concreto, mostra-se, de fato, como uma realidade incontornável no capitalismo contemporâneo", o que enseja problemas e desafios teóricos importantes para o marxismo que, embora não invalidem a teoria do valor trabalho, exigem o desenvolvimento e uma interpretação da teoria que possam explicar o capitalismo em sua configuração atual.

Amorim (2006), busca apresentar as limitações teóricas, o pouco aprofundamento e as apropriações equivocadas das obras de Marx pelos teóricos do trabalho imaterial que, via de regra, abandonam a teoria do valor marxista pela sua incapacidade de quantificar o tempo de trabalho contido nas mercadorias imateriais. Amorim responde a essa crítica demonstrando, pelo conjunto da obra de Marx, que a teoria do valor não se presta ao cálculo aritmético do valor do trabalho. Além disso, Amorim imputa como um equívoco a interpretação baseada no primado das forças produtivas que os teóricos do trabalho imaterial fazem do conceito de *General Intellect* descrito por Marx nos *Grundrisse*. Para Amorim, é falso atribuir caráter libertador e determinista ao primado das forças produtivas visto que, sob a égide do capital, o processo produtivo ainda se faz orientado pela produção contínua de maiores excedentes. Assim, o que para o capital é redução do tempo dispendido na produção e aumento da produtividade, para o indivíduo social, o tempo disponível é "tempo negativamente liberado". Apesar das críticas aos teóricos do trabalho imaterial, Amorim, seguindo a linha de Prado, concorda que a "tendência de substituição do trabalho vivo por trabalho passado, e de incorporação da ciência e da tecnologia nesse processo" (AMORIM, 2006. P. 17), colocam problemas concretos importantes para a teoria marxista.

Vinícius Santos (2012) tomando como objeto os volumes de "O Capital", incluindo o capítulo VI inédito dessa obra, chega a conclusões semelhantes às de Amorim, mormente acerca do caráter não quantitativista da teoria de valor. Ao contrário disso, nos diz Santos, a teoria do valor torna possível "o estudo do trabalho imaterial no capitalismo porque Marx rompeu com (essa) tendência conceitual da teoria econômica clássica" (SANTOS, 2012, p.38).

Em sua tese de doutorado, Vinícius Santos (2018) amplia o universo de análise da produção bibliográfica do autor alemão, partindo da hipótese de que é possível encontrar uma concepção robusta e coerente, embora esparsada e dispersa em suas obras, de uma "teoria marxiana do trabalho imaterial", correspondente aos hodiernos conceitos de

trabalho/produção imaterial e cujos pressupostos podem ser assim sintetizados: 1) inter-relação dialética entre o trabalho material e imaterial; 2) surgimento do trabalho imaterial ao nível supraindividual atrelada a uma forma de "trabalho útil" em sociedades, mesmo pré-capitalistas, em que se verificam certa divisão social do trabalho e a forma mercadoria; 3) crítica de Marx às concepções pouco precisas sobre trabalho imaterial por parte da economia política que o precedeu; 4) diferença do trabalho imaterial na sociedade capitalista por se constituir como uma das formas de geração de valor; 5) existência de formas específicas de objetivação do trabalho imaterial e de sua subsunção real, que legitimam o uso desse termo aplicado a determinadas atividades; e 6) possibilidade de identificação pelo conceito marxiano de produção imaterial de trabalhos predominantemente dessa natureza.

Já para Huws (2011), a teoria do trabalho imaterial faz parte de uma "nova ortodoxia" que "toma como certo que o 'conhecimento' é a única fonte de valor" (HUWS, 2011, p.18). A autora busca tornar visível os aspectos materiais de um dos espaços nos quais mais se advoga a preponderância da imaterialidade – o espaço cibernético e o trabalho digital –, bem como desmistificar certas características destacadas pelos teóricos do trabalho imaterial como "novas" em relação às formas precedentes de trabalho, antes propaladas como "sociedade pós-industrial". A autora inicia sua elucidação problematizando o suposto que está na base desse conceito de Daniel Bell: a tese do crescimento do setor de serviços em detrimento da importância do setor agrário e industrial. Sempre apresentada na forma de gráficos que indicam o inegável aumento do seu peso na economia, Huws explica que o setor de serviços pode ser pensado a partir de três tipos de atividade: 1) serviços de cuidado, limpeza, beleza, entretenimento, fornecimento de alimentos, manutenção, que podem inclusive ocorrer na esfera doméstica e, portanto, sem remuneração; 2) aqueles que podem ser considerados como "desenvolvimento do capital humano" e incluem especialmente a educação, o treinamento e a pesquisa, não estando livres de "mercadorização" através da sua materialização em produtos como o desenvolvimento de produtos, standardização de cursos e materiais didáticos eletrônicos e interativos; 3) finalmente, o assim denominado "trabalho do conhecimento", que envolve tanto a produção de mercadorias físicas como as chamadas mercadorias imateriais.

Para a autora, o elemento novo na economia talvez seja a introdução, em grande escala, das novas tecnologias não só no processo de produção, mas também de distribuição, através da criação de estratégias para atingir, atrair e persuadir novos consumidores, o que inclui uma espécie de ilusão da customização, possibilitada pela intermediação mais direta entre fabricante e consumidor. Em todo caso, essa operação dependeria da intermediação de tecnologias que são efetivamente produzidas e constituídas materialmente. Quanto aos



produtos não materiais na forma de algoritmos, seguros de vida e trabalhos criativos, como roteiros de filmes, Huws também não vê aí nenhuma novidade em termos de “imaterialidade” do trabalho e compara esses produtos com a transcrição de partituras musicais, os carimbos para máquinas, a agiotagem ou mesmo os livros de receitas, que sempre funcionaram, segundo ela, ao modo de um algoritmo. Em relação ao argumento de que os produtos imateriais podem, mesmo quando investidos de restrições de propriedade (patentes e direitos autorais), serem reproduzidos infinitamente sem se esgotar, mais uma vez a autora contradita, usando como o exemplo as descobertas científicas e lembrando que "a cópia de ideias é tão velha quanto a história da moda" (HUWS, 2011, p.38).

Assim, embora admita que desde a década de 1990, a divisão do trabalho criou um espaço amplo de trabalhadores inseridos em trabalhos "não-manuais" que envolvem a geração e o processamento de "informação", estes não deixam de implicar o trabalho físico e o suporte material. O que parece ser o fator distintivo em termos de produção de valor, para ela, é o chamado "trabalho criativo", cujas contribuições são mais difíceis de calcular e, muitas das vezes, não são formalmente reconhecidas, creditadas ou recompensadas aos trabalhadores que as produzem, mas que, em todo caso, "gera novo capital intelectual, na forma de ideias, design, programas, ou produtos intelectuais mais definíveis (se não tangíveis), tais como letras, música ou imagens" (HUWS, 2011, p.40). De todo modo, para a autora, a despeito do crescimento do trabalho imaterial e da importância adquirida pelo trabalho criativo:

A produção física de mercadorias materiais é ainda o método preferido do capitalismo para gerar lucro; ela ainda está crescendo e parece provável que continue a empregar a maior parte da força de trabalho mundial. Há, ademais, um continuum entre tarefas que envolvem predominantemente o exercício da força física ou destreza e aquelas que envolvem agilidade mental, compromisso ou concentração. Há poucos empregos que não exigem dos trabalhadores que tragam seus próprios conhecimentos, discernimento e inteligência para a atividade em questão, e são ainda menos numerosos os trabalhos que não envolvem alguma atividade física, mesmo que seja apenas falar, ouvir, observar uma tela ou bater em teclas. (HUWS, 2014, p.18)

Corroborando com a perspectiva de Huws, para Antunes (2014), a interrelação entre trabalho imaterial e material seria outra das tendências do novo mundo do trabalho, tal como a transferência das atividades intelectuais para as máquinas (enxugamento do trabalho vivo e alargamento do trabalho morto) e da redução do trabalho improdutivo nas fábricas reestruturadas, pela delegação cada vez maior das atividades de supervisão, inspeção, gerência média aos próprios trabalhadores produtivos.

A importância do trabalho imaterial poderia ser constatada pela expansão dos trabalhos que requisitam maior envolvimento intelectual, seja nas indústrias informatizadas,

seja na esfera dos serviços, e se manifesta de diferentes formas, com destaque para aquelas que buscam criar vínculo maior entre produção e consumo (atividades de pesquisa, marketing e publicidade). Contudo, diferentemente da conotação de positividade geralmente atribuída a essas atividades como potencialmente construtivas, no sentido de conferirem uma maior autonomia e significado ao trabalho, Antunes, entende que os níveis de alienação e de conformação de uma "subjetividade inautêntica" permanecem os mesmos uma vez que "a dimensão de subjetividade presente nesse processo de trabalho está tolhida e voltada para a valorização e autorreprodução do capital" (ANTUNES, 2009, p. 128). Assim:

o trabalho intelectual que participa do processo de criação de valores encontra-se também sob a regência do fetichismo da mercadoria. É ilusório pensar que se trata de um trabalho intelectual dotado de sentido e autodeterminação: é antes um trabalho intelectual/abstrato (...) (ANTUNES, 2009, p. 128).

Antunes ressalta que a tendência de aumento das atividades relacionadas ao trabalho imaterial não decorre da diminuição da importância do trabalho material, largamente presente no capitalismo periférico e emergente (países do sul e China), mas da imbricação de um sobre o outro, o que não implica a superação da teoria do valor de Marx, mas antes a percepção e compreensão das novas formas de valorização do valor, passíveis de serem apreendidas, uma vez que, com o trabalho imaterial:

Tal modalidade não se torna desmedida, até porque, não sendo única e nem mesmo dominante – aqui aflora outro traço explosivamente eurocêntrico dessas teses –, o trabalho imaterial se converte em trabalho intelectual abstrato, inserindo crescentes coágulos de trabalho imaterial na lógica prevalente da acumulação material, de modo que a medida do valor é dada uma vez mais pelo tempo social médio de um trabalho cada vez mais complexo, e assimilando-os à nova fase da produção do valor, nas novas formas de tempo (cada vez mais virtual) e de espaço. Portanto, menos que uma descompensação da lei do valor, a crescente imbricação entre trabalho material e imaterial configura uma adição fundamental para se compreender os novos mecanismos da teoria do valor hoje, numa contextualidade em que esse movimento é dado pela lógica da financeirização. (ANTUNES, 2009, p. 254)

Em texto mais recente, Antunes (2018) explica que, mesmo não tendo se tornado dominante, o trabalho imaterial ganha importância gradativa na conformação do valor não apenas em razão da articulação que promove entre trabalho vivo e trabalho morto, como se observa no trabalho desempenhado pelo novo proletariado de serviços (cibertariado ou infoproletariado), mas também pela redução que promove no tempo de circulação do capital, diminuindo, conseqüentemente, o seu tempo total de rotação.

Dal Rosso (2013) também não ignora a necessidade de ampliação dos conceitos da teoria do valor para interpretação da incidência do trabalho imaterial da produção do valor. Segundo ele, não se pode evitar a constatação da tendência de ampliação dessa modalidade do trabalho, dado que ela, conforme pesquisas desenvolvidas pelo autor, afetam enormemente o

processo de intensificação do trabalho. Ao recrutar componentes intelectuais e emocionais, o trabalho imaterial acaba por envolver o trabalhador como um todo, o que torna insuficiente a mensuração da intensificação do trabalho por parâmetros meramente quantitativos. Esse maior envolvimento da esfera cognitiva e afetiva estaria relacionado a uma tendência progressiva de deslocamento do trabalho material para o imaterial bem como com a incorporação da automação e das novas tecnologias, que recrutam competências cognitivas e afetivas do trabalhador.

Para Dal Rosso, a introdução de computadores, telefones celulares e outros artefatos tecnológicos têm impactos sobre a intensificação do trabalho e trazem outras implicações para a saúde do trabalhador na medida em que, borrando o espaço e os tempos de trabalho e não-trabalho, invadem o espaço da vida privada dos sujeitos. O autor reitera a hipótese de que haveria uma tendência de maior prevalência dos componentes intelectual, afetivo e relacional do trabalho sobre os componentes manuais e físicos, não sendo possível ignorar o impacto de tais componentes na intensificação do trabalho. No entanto, Dal Rosso compreende que a incorporação desses elementos não deve se restringir a ampliação da análise de profissões e ofícios em que predomina o trabalho imaterial, mas abre uma frente importante de investigação sobre o desgaste e envolvimento emocional nas tarefas desempenhadas em diferentes formas de trabalho.

A despeito das controvérsias sobre as implicações do trabalho imaterial para a teoria do valor, entendemos que sua maior observância no cenário da produção de bens e de serviços coloca questões importantes relativas à formação dos trabalhadores, pois tais implicações alimentam a ideia de que o conhecimento adquire preponderância como diferencial na formação do capital humano, sugerindo, por conseguinte que, através da busca e aquisição permanentes de maiores níveis de capital intelectual, os sujeitos estarão mais preparados e adaptados às exigências e competências requeridas pelas novas formas de trabalho. Mais do que isso, por recrutarem não só a dimensão intelectual-cognitiva do saber, mas a dimensão afetivo-relacional, o trabalho imaterial, especialmente o de tipo afetivo, apela para habilidades comportamentais que, mais recentemente, tem sido compreendida como um domínio do saber passível de ser ensinado, tal como encontramos nas formulações de políticas de formação de competências socioemocionais.

Não obstante, tal tendência pode ter adquirido maior ênfase nos últimos anos em razão da possibilidade, cada vez mais alargada, de transferência de operações de natureza cognitiva e intelectual para a maquinaria, possibilitadas pelo desenvolvimento da inteligência artificial e de sua aplicação na produção, ensejando a ideia de que estaria em curso uma quarta revolução

industrial. É este o debate que traremos na seção que se segue, ressaltando não só suas implicações para a formação dos trabalhadores, mas também para o futuro do emprego, já que a substituição do trabalho vivo por trabalho morto parece ser uma das preocupações que mais mobilizam o debate dos intelectuais e sujeitos políticos em torno do tema.

#### 4.5 **Indústria 4.0 e Inteligência artificial: novos deslocamentos do trabalho intelectual**

A Indústria 4.0 refere-se, grosso modo, a um novo modelo industrial que almeja não só incorporar tecnologias existentes e emergentes à produção, mas visa igualmente a utilização da conectividade para integrar tais tecnologias numa rede de máquinas e sistemas inteligentes. Aspirando maiores níveis de digitalização, virtualização e autonomização, tal conectividade e integração seriam capazes de autonomizar a operacionalização e o controle de unidades e módulos de produção em níveis condizentes com o vislumbrado ideal das *Smart Factories* (Fábricas Inteligentes).

Segundo Hermann, Otto e Pentek (2015, p.11), a Indústria 4.0 é “um termo coletivo para tecnologias e conceitos de organização de cadeias de valor”. Para Kagerman *et al* (2016) o termo Indústria 4.0 “denota a transformação de indústrias ‘tradicionais’ pela Internet das Coisas, Dados e Serviços” e “descreve uma nova etapa na organização e gestão de toda a cadeia de valor ao longo do ciclo de vida de um produto” (KAGERMAN *et al*, 2016, p.5, tradução nossa). Já para Schwab (2016), fundador e presidente do Fórum Econômico Mundial de Davos que, em 2016, teve como tema “Para dominar a Quarta Revolução Industrial”, a Indústria 4.0 diz respeito a “megatendências” que congregam uma miríade de inovações tecnológicas que vem sendo aplicadas à produção industrial. Ainda, segundo a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a Indústria 4.0:

Faz referência ao que seria a 4ª revolução industrial, caracterizada pela integração e controle da produção a partir de sensores e equipamentos conectados em rede e da fusão do mundo real com o virtual, criando os chamados sistemas ciberfísicos e viabilizando o emprego da inteligência artificial. (CNI, 2016, p.11)

O termo Indústria 4.0, surge em 2011, na feira de Hannover na Alemanha, quando o governo daquele país tornou público um projeto de longo prazo que visa aumentar a competitividade da indústria alemã através da estratégia de transferência e comercialização de tecnologias produzidas por centros de inovação e pesquisa científica. Trata-se, neste caso, de um projeto econômico que envolve o esforço combinado de diferentes ministérios daquele país (Educação e Investigação e Economia), contando também com a participação dos segmentos empresarial, acadêmico e sindical (HERMANN OTTO e PENTEK, 2015).

Segundo Tessarini e Saltorato (2018), inspirados pela modelo da Indústria 4.0, outros países têm adotado políticas e estratégias semelhantes, com destaque para os Estados Unidos, China e Coréia do Sul. No Brasil, conforme descrito em uma publicação da CNI (2016), o Ministério das Comunicações do Brasil criou, em 2014, a Câmara Máquina a Máquina (M2M) e Internet das Coisas, com o intuito de desenvolver o “Plano Nacional de Comunicação M2M e Internet das Coisas”. Compunha a M2M algumas associações e Ministérios, organizados em subgrupos, um dos quais – Produtividade Industrial e Indústria 4.0 – faz parte a própria CNI. Ainda segundo a publicação, também foi criado pelos Ministérios do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e da Ciência, Tecnologia e Inovação, o grupo de trabalho de Indústria 4.0, que mais uma vez conta com a participação da CNI, além de outras instituições, e que tem como objetivo a elaboração de um plano de ação para Indústria 4.0 no Brasil.

De acordo com Hermann, Pentek e Otto (2016), em termos técnico-científicos a Indústria 4.0 seria composta por quatro componentes principais: 1) Sistemas Ciber-Físicos; 2) Internet das Coisas; 3) Internet de Serviços; e 4) Fábricas Inteligentes. Os Sistemas Ciber-Físicos permitem integrar o mundo físico ao virtual, operando e armazenando grande volume de dados. A Internet das Coisas (*Internet of Things* – IOT), conecta dispositivos simples e complexos entre si e com as pessoas e tem grande aplicação na indústria, já que pode ser incorporado às máquinas e aos dispositivos operados pelos funcionários. A Internet dos Serviços faz uso da internet para estabelecer relações personalizadas entre oferta e demanda de serviços. Esses três componentes permitem a criação de Fábricas Inteligentes que podem ser gerenciadas com maior precisão a partir das informações vindas do mercado, otimizando processos graças a maior interação entre humanos e máquinas e da interconectividade destas últimas entre si. A integração agilizada e otimizada entre produção, distribuição e consumo e a “conversa” entre máquinas seria facilitada por tecnologias já existentes e em uso como: o *Big Data*, a computação em nuvem, a robótica avançada, a inteligência artificial, a impressão 3D, os nano-sensores, dentre outras (CNI, 2016; SCHWAB, 2016). Por outro lado, o uso dessas tecnologias também exige maior segurança cibernética para proteger dados de usuários e das empresas.

Além do aumento da competitividade, da produtividade, da eficiência e da adequação à demanda, Schwab (2016) aponta ainda como vantagens da Indústria 4.0: as possibilidades de criação de produtos inteligentes, de novos modelos operacionais e da ampliação da inovação colaborativa. Já a CNI dá ênfase à personalização dos produtos, possibilitadas pela flexibilidade dos sistemas de produção que:

viabiliza a customização em massa: a comunicação instantânea entre diferentes elos da cadeia produtiva e o desenvolvimento de sistemas de automação altamente flexíveis, possibilitando a produção de bens customizados de acordo com as preferências/necessidades de diferentes consumidores em um grau de eficiência que, até pouco tempo, só era possível com a fabricação massificada de bens. A customização em massa é, claramente, uma das novas características da atividade industrial moderna. (CNI, 2016, p.13)

Em relação aos impactos da indústria 4.0 no mundo do trabalho, Antunes (2020) entende que sua expansão aumentará a automatização e robotização em toda cadeia produtiva, especialmente nas mais avançadas, permitindo um controle de logística digital, que também se estenderá para o trabalho vivo. Este, seguindo a tendência apontada por Marx, será cada vez mais substituído pelo trabalho “morto”, presente na inteligência artificial, *Big Data*, internet das coisas etc. Assim, nas plataformas de produção tecnologicamente mais avançadas, a “força de trabalho de perfil mais manual, ou que exerce atividades em processo de desaparecimento” (ANTUNES, 2020, p.22) também ocupará progressivamente espaço cada vez mais residual.

Em esforço analítico-descritivo para avaliar tais impactos, Tessarini e Saltorato (2018) realizam ampla pesquisa de revisão de literatura que indicam quatro principais consequências da Indústria 4.0: 1) o aumento do desemprego tecnológico, e em contrapartida a criação de postos de trabalho mais qualificados; 2) a necessidade dos trabalhadores desenvolverem uma série de competências para manter suas condições de empregabilidade; 3) a maior interação entre o homem e a máquina; e 4) transformações nas relações socioprofissionais. Das pesquisas sobre os impactos da Indústria 4.0, os autores destacam o maior estudo desta natureza já realizado em nível global. Realizado em 2015 pela World Economic Forum, tal estudo tinha como objetivo avaliar como as mudanças tecnológicas e sociodemográficas atingiriam o trabalho até o ano de 2020. Publicado e divulgado em 2016, essa pesquisa concluiu que:

a quarta revolução industrial provocará a perda de 7,1 milhões de empregos, enquanto 2 milhões serão criados, resultando em um impacto negativo de 5,1 milhões de postos de trabalho até 2020, dos quais somente no setor de manufatura e produção mais de 1,6 milhões de empregos diretos serão substituídos por robôs e outras tecnologias avançadas. (TESSARINI e SALTORATO, 2018, p. 758)

Tessarini e Saltorato citam ainda estudos de autores como Caruso (2017) e Edwards e Ramirez (2016), que veem no advento da Indústria 4.0 um aumento da precarização, através do incremento da contratação de trabalhadores flexíveis, recrutados para realização de serviços temporários através de plataformas virtuais e à margem das proteções das legislações trabalhistas.

Os autores também elaboram, a partir da literatura pesquisada, um quadro das principais competências requeridas e associadas à indústria 4.0, no qual sintetizam essas competências em três categorias:

1-Competências funcionais – entendidas como aquelas necessárias para o desempenho técnico e profissional das tarefas; 2- Competências comportamentais – mais intrínsecas e relacionadas às atitudes do indivíduo; e 3- Competências sociais – relacionadas com a capacidade de interagir e trabalhar com outras pessoas. (TESSARINI e SALTORATO, 2018, p.761)

No conjunto de competências comportamentais, elencadas pelos autores, destacamos a flexibilidade, a criatividade, a inteligência emocional e a mentalidade orientada para aprendizagem; enquanto no grupo de competências sociais, ressaltamos a habilidade para trabalhar em equipe, a liderança, a comunicação e a capacidade de persuasão e de transferir conhecimentos. Na percepção dos autores, as competências associadas à Indústria 4.0 não diferem muito daquelas já requeridas pelo mercado de trabalho, mas sugerem maior grau de exigência e reconhecimento de sua importância por parte das fábricas, o que apontaria para uma tendência de valorização de trabalhadores menos especializados e mais generalistas, com conhecimentos interdisciplinares e tecnológicos.

Para Schwab (2016), no mundo da quarta revolução industrial, as competências dos trabalhadores deverão acompanhar o mesmo ritmo de atualização dos *softwares*. O presidente do Fórum de Davos cita um estudo encomendado pelo Fórum no qual pedia-se aos diretores de recursos humanos de empresas que empregam o maior número de trabalhadores em 10 indústrias de 15 países diferentes, que apontassem o impacto da Indústria 4.0 sobre as competências valorizadas no mercado. Segundo esse estudo, os entrevistados apontavam que, até 2020, “a demanda recairá muito mais sobre as habilidades de resolução de problemas complexos, competências sociais e de sistemas e menos sobre as habilidades físicas ou competências técnicas específicas” (SCHWAB, 2016, p.48).

Dentro do Conselho Temático Permanente de Política Industrial e Desenvolvimento Tecnológico (COPIN), a CNI tem elaborado uma agenda de propostas para implementação da Indústria 4.0 que inclui como um dos pontos a formação de recursos humanos. Para a instituição, a Indústria 4.0 exigirá profissionais com competências distintas das existentes que possam integrar equipes multidisciplinares, tenham alto nível de conhecimento técnico e facilidade de interagir com diferentes campos de conhecimento. Nesse sentido, elencam como principais propostas para a formação de recursos humanos:

Criação de novos cursos técnicos para atender necessidades específicas; Reformulação de cursos nas áreas de engenharia, administração e entre outros, para adequar as novas necessidades dessas tecnologias; Criação de cursos de gestão da

produção multidisciplinar com ênfase em Indústria 4.0; Incentivar programas de competências tecnológicas nas empresas. (CNI, 2016, p.29)

Apesar do esforço da CNI em estabelecer tal agenda, a indústria brasileira ainda se encontra bastante distante do cenário apontado pela Indústria 4.0. Como assinala Vermulm (2018), a própria CNI encomendou um estudo à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujos resultados indicam que, mesmo entre as médias e grandes empresas, a incorporação de tecnologias da indústria 4.0 ainda é uma realidade limitada à 1,6% do universo das indústrias pesquisadas. O estudo, intitulado "Indústria 2028", aponta ainda que apenas 15% das empresas estão planejando alguma adequação às tecnologias da Indústria 4.0. Citando o relatório, o autor, que escreve sob encomenda do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), chama a atenção para o atraso da indústria nacional em relação aos níveis de incorporação de tecnologias na produção. Ressalta então que, em relação ao atual estágio tecnológico alcançado pela produção nacional:

77,8% das empresas encontravam-se nas Gerações 1 e 2, não tendo ainda alcançado a Geração 3, equivalente à "Produção Integrada", com uso relativamente intensivo de TICs [tecnologias da informação e comunicação] nas diversas áreas organizacionais" (VERMULM, 2018, p.11).

No mesmo sentido, o diagnóstico realizado pela Firjan (2016) aponta que a indústria brasileira ainda transita da segunda para a terceira revolução industrial, na qual se aplicam a eletrônica, a robótica e a programação, sendo a indústria automobilística o setor mais avançado, pelo uso mais extensivo que faz da automação nas linhas de montagem.

Ainda que a quarta revolução industrial seja, diferentemente das anteriores, uma estratégia programada que tem seu alcance condicionado pelo envolvimento ativo do Estado e pelo nível de autonomia e desenvolvimento técnico científico dos países, algumas das tecnologias empregadas já vem sendo utilizadas em larga escala através de produtos consumidos e de serviços utilizados por milhões de pessoas cotidianamente. Destas, a inteligência artificial (IA), ocupa lugar de destaque, não só porque tem sido aplicada em produtos e serviços de consumo de massa como celulares, tablets, televisores, reprodutores de músicas, redes sociais, dispositivos de reconhecimento de voz, etc, mas pelo potencial que possui para otimização de processos produtivos, criação de novos serviços, e controle e vigilância dos trabalhadores, usos que já se encontram parcialmente disseminados, ainda que de maneira restrita, em grandes empresas públicas e privadas.

A IA, à maneira como a mecanização fez ao substituir a força física e as atividades manuais dos trabalhadores, transfere para máquinas e dispositivos digitais tarefas cognitivas e intelectuais, com a vantagem do aumento no volume e na velocidade do processamento de



informações. Adiciona-se a isso, a capacidade, cada vez mais utilizada, de automelhoria da performance desses sistemas, possibilitado pela introdução de algoritmos que promovem o *machine learn* (aprendizado da máquina). A tendência de incorporação pelas máquinas de atividades tipicamente cognitivas, atingindo níveis de refinamento e precisão gradualmente maiores à medida que avança o conhecimento técnico-científico, está no cerne da revolução informacional já apontada por Lojkine há mais de 25 anos. Na ocasião este autor afirmava que:

a transferência, para as “máquinas”, de um novo tipo de funções cerebrais abstratas (o que propriamente caracteriza a automação) está no coração da revolução informacional, já que tal transferência tem como consequência fundamental deslocar o trabalho humano da manipulação para o tratamento de símbolos abstratos – e, pois, deslocá-lo para o tratamento da informação. Nesse sentido, a revolução informacional nasce da oposição entre a revolução da máquina-ferramenta, fundada na objetivação das funções manuais, e a revolução da automação, baseada na objetivação de certas funções cerebrais desenvolvidas pelo maquinismo industrial”. (LOJKINE, 1995, p. 14)

A novidade hoje está no uso cada vez mais intensivo e extensivo dessas tecnologias na produção e no consumo. Os avanços observados no desenvolvimento da IA na atualidade permitem a reprodução de atividades intelectuais cada vez mais complexas, automatizam e incrementam a melhoria dos sistemas inteligentes através do “aprendizado da máquina” e aumentam seu potencial de aplicação na indústria, graças ao desenvolvimento de nano-sensores e da conectividade em rede, que interligam e combina funções antes dispersas e incomunicáveis. No entanto, a despeito dos avanços que IA trouxe para diferentes campos como a comunicação, os serviços e a medicina, por exemplo, coloca-se em questão o futuro do trabalho e dos empregos, dado o potencial da IA para substituir, com vantagens econômicas e de performance, funções antes desempenhadas por trabalhadores, mesmo aqueles com maior nível de qualificação em competências ditas cognitivas.

Alcoforado (2019), cita uma pesquisa realizada pelo *Boston Consulting Group* que sugere que, já em 2025, 25% dos empregos poderão ser substituídos por *softwares* e robôs. Na mesma linha, menciona outro estudo, dessa vez da Universidade de Oxford, que aponta para o risco de automatização de 35% dos atuais empregos da Inglaterra nos próximos 20 anos. Mesmo no Brasil, que como vimos, ainda se encontra atrasado em relação à revolução informacional, os riscos do aumento do desemprego causado pelas máquinas não são desprezíveis. Conforme relatado por Damiliano (2019), uma pesquisa desenvolvida pela Microsoft em conjunto com Fundação Getúlio Vargas constatou o potencial da IA de aumentar em 4% o desemprego no Brasil nos próximos 15 anos.

O real risco da IA provocar um aumento no nível de desemprego mundial, entretanto, tem sido questionado por entusiastas da tecnologia, intelectuais orgânicos do capital e por alguns estudiosos da sociologia do trabalho, com base no clássico argumento da compensação da substituição de tarefas manuais e intelectuais pela consequente criação de novos nichos de trabalho de cariz tecnológico, voltados à criação, manutenção e solução de problemas advindos da aplicação dessas tecnologias na produção de bens e serviços.

Autor, Mindell e Reynolds (2020), propondo-se ir além do ponto de vista "simplista" da perda de postos de trabalho pela introdução da IA, argumentam que é preciso analisar melhor as formas como a automação afetam o trabalho humano, o que, na visão dos autores ocorre de três modos distintos: substituição, complementaridade e criação de novas tarefas. Entretanto, dizem os autores, "apenas o primeiro (substituição) costuma ser reconhecido nas discussões populares — o que acreditamos levar a um pessimismo indevido" (AUTOR, MINDELL e REYNOLDS, 2020, p.3). Embora não apresentem dados consistentes, os autores sugerem que, quando se trata da introdução de novas tecnologias, a substituição de homens por máquinas ocorre em menos da metade dos casos, ocorrendo com igual frequência a complementação, como seria o caso do uso do software *Computer Aided Design* (CAD) por arquitetos, que permite a estes criarem projetos mais complexos de maneira mais rápida do que ao modo tradicional.

Os autores levantam uma questão econômica importante quanto à relação entre inovação, substituição e produtividade, chamando a atenção para o fato de que "nem todas as inovações que aumentam a produtividade deslocam trabalhadores, e nem todas as inovações que deslocam trabalhadores aumentam substancialmente a produtividade" (AUTOR, MINDELL e REYNOLDS, 2020, p.6).

Assim, admitem que, enquanto a iluminação elétrica complementou o trabalho dos operários nas fábricas e aumentou a produtividade, os serviços de autoatendimento, não raramente, apenas transferem a tarefa de trabalhadores experientes para clientes amadores, sendo implementados pelas empresas apenas porque reduzem custos com mão de obra, sem nenhuma contrapartida na melhoria dos serviços. Neste caso:

Elas prejudicam os empregos e deslocam os trabalhadores sem gerar um aumento significativo na produtividade. Agentes telefônicos computadorizados e quiosques de autoatendimento provavelmente aumentam a produtividade em algum nível, pois se não fosse assim as empresas manteriam os trabalhadores humanos. Mas a razão entre deslocamento de trabalhadores e aumento da produtividade com essas tecnologias básicas é, possivelmente, menos favorável do que para inovações complementares à mão de obra, como a iluminação elétrica. (AUTOR, MINDELL e REYNOLDS, 2020, p.6)

Tal constatação demonstra que, a despeito do real equacionamento entre os efeitos de substituição, complementação e criação de tarefas pela introdução da IA, sua incorporação não é orientada em função da possível melhoria dos bens e serviços ou da produtividade, embora essas possam ser consequências esperadas ou recorrentes, mas pela possibilidade de redução dos custos de produção, dada pela substituição do "trabalho vivo" por "trabalho morto" e cuja aplicação também depende do cálculo econômico que torne vantajosa essa substituição, o que, muitas vezes, não parece ser o caso, em se tratando da realidade de empresas e indústrias de pequeno e médio porte.

Independentemente disso, considerada a possibilidade de redução dos custos de tais tecnologias e de seu potencial para comprimir o emprego formal num cenário já fortemente marcado pelo desemprego estrutural, não é de se estranhar que, mesmos para os intelectuais coletivos e orgânicos do capital, o impacto da IA no mundo do trabalho seja objeto de análise e preocupação.

Na quinquagésima reunião anual do Fórum Econômico Mundial de Davos, realizada em 2020, cujo tema principal foi ‘Stakeholders para um mundo coeso e sustentável’, intelectuais, líderes políticos e empresários assinaram um manifesto intitulado “O Propósito Universal de uma Empresa na Quarta Revolução Industrial”, que simbolicamente representou a reformulação da carta de fundação do Fórum assinada em 1973. No painel “Sociedade e Futuro do Trabalho”, a questão da regulação e da política de emprego e trabalho em face da Indústria 4.0 e da inteligência artificial ocupou lugar de destaque. Um dos principais palestrantes, o historiador Yuval Harari, ressaltou, como tem feito nos últimos anos, sua preocupação com as consequências políticas e econômicas da IA, que vão desde a maior vigilância dos governos a partir do controle de dados, até a criação de uma classe de indivíduos “inempregáveis”. Como já mencionamos no primeiro capítulo, para ele a tendência da IA em substituir melhor e a menor custo atividades intelectuais sequer poderiam ser contrabalanceadas no mesmo ritmo pela requalificação dos trabalhadores, com vistas a ocuparem novos postos de trabalhos que eventualmente surgiriam, posto que exigiriam, via de regra, domínio técnico-científico não facilmente adquiríveis e a um alto custo humano e financeiro. Reaparece, como também já fora apontado no primeiro capítulo desta tese, propostas de criação da renda básica universal, cuja defesa, desde Gorz, parece aumentar agora no espectro à direita, chanceladas, inclusive pela retomada das teses neoliberais de Milton Friedman, precursor desse debate entre liberais e conservadores.

Para além disso, com a constatação do potencial da IA para substituir uma gama cada vez maior de atividades intelectuais e cognitivas, coloca-se a questão das ocupações, tarefas e

tipos de atividades que estariam menos propensas a serem atingidas pela IA ou que ganhariam importância nesse contexto, dada a necessidade de interação entre o trabalho vivo e o trabalho morto e a impossibilidade de total eliminação do primeiro, mesmo em cenários de maiores níveis de automação na produção e nos serviços.

Apesar do inegável avanço e evolução da IA, entende-se que ela opera a partir da lógica e do modelo de racionalidade humana, com ampla vantagem no processamento de dados, logística e probabilística, mas possui menor potencial para substituir humanos em atividades que exigem criatividade, empatia, cooperação, intuição e cuidado. Assim, ainda que a IA também esteja sendo aplicada na educação, no cuidado e no reconhecimento de emoções, pondera-se se, de fato, as atividades que envolvem a interação humana, a criação e a assistência estariam preservados em face não só do melhor desempenho requeridos pelas habilidades emocionais e sociais dos seres humanos em atividades de saúde, educação, cultura e entretenimento, mas também diante da opção ética, humana e cultural envolvida numa possível substituição de enfermeiros, artistas e professores por robôs, por exemplo. Não obstante, na produção, competências para lidar com situações imprevistas, cooperar, criar soluções e assumir funções de comando e coordenação ainda parecem ser fundamentais, mesmo que seja para pôr em marcha sistemas mais automatizados e tomar decisões que envolvem a produção, o consumo e a distribuição.

Em face da ampliação do potencial da IA e da tecnociência para suplantar ou complementar as competências cognitivas e sua correspondente insuficiência para emular e substituir com semelhante eficiência e eficácia as competências comportamentais e pessoais, tem-se enfatizado, como vimos, nos discursos do *management* a importância da inteligência emocional, da capacidade de comunicação, da criatividade, do engajamento e da cooperação, o que talvez explique, no plano da educação e da capacitação de recursos humanos, a ênfase adquirida nos discursos em torno dos programas e currículos voltados para a formação das competências socioemocionais, objeto dessa tese.

De todo modo, o fato é que a IA e a generalização do consumo de massa de dispositivos eletrônicos como celulares e tablets, incorporados à vida cotidiana da maioria dos indivíduos das grandes cidades, também tem sido utilizadas como ferramentas para criação e implementação de novas formas de trabalho marcadas pela precarização e informalidade e cuja intermediação é feita exclusivamente pela interface homem-máquina, com claros prejuízos para conscientização das condições de exploração e para personificação dos agentes exploradores. Esse é o caso dos trabalhos desenvolvidos por intermédio de plataformas digitais, dos quais o Uber se destaca como emblema maior, o tem ensejado, entre os

sociólogos do trabalho, o uso do termo *Uberização* do trabalho para se referir a essa nova forma de precarização, sobre a qual discorreremos a seguir.

#### 4.6 *Uberização e capitalismo de plataforma: empresário ou proletário de si mesmo?*

O economista Tom Slee (2017) foi um dos primeiros a analisar em profundidade o fenômeno a *Uberização*. Slee explica como a lógica de precarização e exploração do trabalho autônomo desvirtuou um princípio que estava na base da chamada “Economia do Compartilhamento” (*Sharing Economy*). Esta, constituída antes por redes informais de solidariedade, passou, a partir da crise de 2008, a consolidar-se como meio para utilização, na forma de aluguel ou compartilhamento, de recursos privados subutilizados pelas pessoas, mas que poderiam ser explorados comercialmente, gerando renda e promovendo uma forma consciente e colaborativa de consumo em que o "usar" substitui o "ter". A utilização em massa de dispositivos móveis e a criação de plataformas digitais que conectavam proprietários e consumidores foi o passo decisivo na ampliação desse tipo de estratégia. Contudo, a plataformização converteu-se, ela mesma, em negócio e o monopólio alcançado por muitas delas transformou sua lógica de compartilhamento entre usuários, em lógica de desregulamentação de uma relação entre, agora, prestadores de serviços e clientes, resultando em aumento da precarização do trabalho dos primeiros. Assim:

muito longe de exprimir a cooperação direta entre indivíduos, o suposto compartilhamento deu lugar à formação de gigantes corporativos cujo funcionamento é regido por algoritmos opacos, que em nada se aproximam da utopia cooperativista estampada em suas versões originais." (SLEE, 2017, p.15)

A Economia de Compartilhamento deu impulso a outros modelos de economia mediadas por plataformas que funcionam por princípios similares. Desse maneira, a *Gig Economy*, ou Economia sob demanda, cria um espaço virtual para conectar prestadores de serviços e contratantes em esquemas de trabalho temporários ou eventuais realizados em regime de *home office*, executados conforme a combinação produzida entre a disponibilidade e flexibilidade de tempo dos trabalhadores e as condições de entrega e prazos demandadas pelo contratante, constituindo uma forma negociada e desregulamentada de prestação de serviços.

Conforme explica Abílio (2018), essas novas formas de trabalho inserem-se naquilo que ficou conhecido por *crowdsourcing* (algo como terceirização em multidão), termo cunhado em 2008 pelo jornalista Jeff Howe. Segundo este jornalista, o *crowdsourcing* seria um novo estágio do *outsourcing*, ou seja, uma forma de terceirização descentralizada

realizada a partir de uma convocação mediada pelo ambiente virtual (plataformas) e na qual uma multidão de trabalhadores disponíveis se apresenta para realizar uma atividade ou parte de uma tarefa. Essa modalidade de trabalho, também denominada *Crowdwork*, tem sido impulsionada pela criação de plataformas que intermediam a articulação entre demanda e oferta de diferentes serviços, como é o caso da *Amazon Mechanical Turk*, que recruta pessoas para tarefas online simples como descrição de produtos ou transcrição de áudios até as mais conhecidas *Uber*, *Ifood*, *Rappi*, *Loggi*, que operam em atividades de entrega de alimentos e transporte de pessoas. De todo modo, como sublinha Abílio (2020), seja qual for o termo utilizado para caracterizar essa modalidade de trabalho (trabalho *on-demand*, *plataform labour*, *plataformização do trabalho*, ou outras aqui já mencionadas), o fato comum é que ela se assenta no trabalho eventual e amador sob condições não regulamentadas de trabalho. Nos termos de Lee, “a economia do compartilhamento está propagando um livre mercado inóspito e desregulado” (SLEE, 2017, p.23).

Na interpretação de Fontes (2017), esse processo expressa a contraposição entre "extrema concentração da propriedade capitalista" e uma massa de "trabalhadores desprovidos de direitos", numa combinação que resulta em novas formas de trabalho em que há "centralização direta e internacional do comando capitalista sobre os trabalhadores, acoplada à extrema descentralização do processo de trabalho" (FONTES, 2017, p.46). Esse fenômeno que se popularizou na literatura da sociologia crítica do trabalho como *Uberização*, refere-se, segundo entendimento de Abílio (2020)

à materialização de décadas de transformações políticas do mundo do trabalho, apresentando-se como tendência que permeia generalizadamente o mundo do trabalho, possibilitando-nos pensar em termos de consolidação do trabalhador como trabalhador *just-in-time*. (ABÍLIO, 2020, p.111)

Segundo a autora, que tem se destacado na pesquisa sobre o trabalho mediado por plataformas digitais no Brasil, a *Uberização* é um novo estágio de exploração do trabalho que modifica o estatuto do trabalhador e a configuração das empresas e inaugura novas formas de “controle, gerenciamento e expropriação do trabalho” inserindo-se daquilo que ela denomina “economia da viração”. Para Pochman (2016), a *uberização* surge como novo modelo de organização do trabalho, distinto do fordismo e do toyotismo e que individualiza ao máximo a relação contratual entre trabalhador e empregador, enfraquecendo ainda mais os primeiros e promovendo seu rebaixamento “não só econômico, mas também moral e ético” (POCHMANN, 2016, p.18). Para Franco e Ferraz (2019) a *uberização* representa “um modo particular de acumulação capitalista ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção

do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva” (FERRAZ e FRANCO, 2019, p.845).

Num cenário de crise econômica e alto níveis de desemprego, essa modalidade de trabalho, recorrente e apropriadamente denominada também como "economia de bicos", vem convertendo-se em fonte de renda para 3,8 milhões de brasileiros, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, trazidos por Abílio (2020). Ainda segundo a autora, a Uber aponta, através de seus dados oficiais, que possuía naquele ano 600 mil motoristas e 22 milhões de usuários no país.

Sob a insígnia do empreendedorismo tão propalado como solução para o desemprego pelos discursos midiáticos, não são poucos os trabalhadores que embarcam no trabalho mediado por aplicativos por verem nele uma das poucas, se não a única opção de obtenção de renda mais imediata, extenuando suas forças em longas jornadas de até 12 horas de trabalho diários, em condições precárias e arcando com os custos dos meios utilizados para prestarem os serviços, o que reduz ainda mais o alcance dos ganhos possíveis por esta forma de trabalho. Além disso, desprovidos de qualquer proteção contra acidentes de trabalho, os motoristas de Uber e entregadores de comida assumem sozinhos os riscos inerentes às condições de realização dessas atividades, seja em razão dos horários das entregas e corridas, do desconhecimento de territórios e clientes potencialmente hostis que devem atender e das condições de trânsito que enfrentam, riscos esses agravados pelas pressões decorrentes dos prazos e metas que são instados a cumprir. Outros, aderem ao trabalho por plataforma convencidos ou iludidos pela ideia de autonomia, flexibilidade e liberdade de horários que teriam para logo descobrirem que os mecanismos utilizados pelas plataformas acabam por impor ritmos e demandas sem as quais os ganhos não fazem compensar os custos físico, psicológico e financeiro.

Em um caso ou outro, prevalece uma forma de vigilância terceirizada, na qual além da invisibilidade da figura do "chefe", convertido em algorítmico, os usuários responsabilizam-se pela apreciação valorativa do serviço prestado, promovendo nos prestadores de serviços a internalização da autovigilância como forma de manutenção do padrão de performance e *status* necessário à competitividade, seguindo uma lógica de ranqueamento. Sob a tutela velada do olhar panóptico das plataformas:

A condição do trabalhador *just-in-time* é estar disponível para ser imediatamente utilizado, mas ser remunerado unicamente pelo que produz. A eterna batalha do capital para a redução dos poros do trabalho é finalmente resolvida. Note-se que já não se trata de conseguir utilizar a força de trabalho integralmente ao longo de uma jornada de trabalho definida: trata-se de ter a força de trabalho permanentemente

disponível e só fazer uso dela quando necessário, remunerando-a estritamente pelo que for produzido. (ABÍLIO, 2020, p.117)

Conforme sublinham Filgueiras e Antunes (2020), as evidências empíricas da realidade dos trabalhadores de plataformas se contrapõem às narrativas idealizadas e propagadas pelas empresas que, a exemplo do que vimos com discurso predominante no novo *management*, alçam os trabalhadores à condição de colaboradores e os convocam ao exercício do empreendedorismo o que, neste caso, como explicam os autores, traduz como “trabalho autônomo” uma forma velada de assalariamento. Dessa forma, com bem sublinha Antunes (2018): “essa mistificação encontra base social, uma vez que o/a ‘empreendedor/a’ se imagina, por um lado, como proprietário/a de si-mesmo, enquanto em sua concretude e efetividade se converte em proletário/a de si-próprio” (ANTUNES, 2018, p.40).

#### 4.7 **Subjetividades flexíveis e resilientes: novas formas de exploração e alienação no capitalismo contemporâneo**

A análise das transformações no mundo do trabalho operadas nos último 50 anos permitem-nos identificar alterações em sua forma e conteúdo, cujos impactos na (con) formação da subjetividade da classe trabalhadora são incontestáveis. A precarização do trabalho que ocorre mediante a ampliação dos contratos flexíveis, da generalização da terceirização, da intensificação do trabalho, do aumento da informalidade e das formas disfarçadas de assalariamento como as falsas cooperativas, o autoempreendedorismo e mais recentemente, a *uberização* do trabalho, além de afetarem negativamente as condições de trabalho e de emprego, corroem a identidade dos sujeitos com seu trabalho e profissões e afrouxam os laços de solidariedade entre trabalhadores, ao desestabilizarem os sistemas de proteção e enfraquecerem a organização sindical. Somam-se a isso, as mudanças na gestão do trabalho, com a hegemonia do toyotismo, o incremento na produção e nos serviços do trabalho imaterial e as consequências das 3º e 4º revoluções informacionais, que ampliam a aplicação da automação e da inteligência artificial e apontam para a emergência da Indústria 4.0, modelo em que o trabalho morto se tornaria predominante, tem-se um cenário de grande instabilidade laboral e incerteza quanto ao futuro dos empregos.

Tal conjuntura, enseja novas exigências de formação de um trabalhador de novo tipo: flexível, polivalente, proativo, adaptável e com múltiplas competências cognitivas e socioemocionais. No contexto de crise do capital, no qual o desemprego estrutural apresenta-se como um dado implacável da realidade, os discursos do *management* e as políticas de



formação profissional parecem primar pela formação de subjetividades flexíveis e adaptáveis à nova condição socioeconômica, na qual a esperança do emprego foi substituída, primeiro pela promessa da empregabilidade e, mais recentemente, pela alternativa ao autoempreendedorismo. A apologia à formação de novas competências, incluindo as socioemocionais, encontra respaldo e justificativa nas inovações introduzidas pela reestruturação produtiva, mas também nas novas formas de sociabilidade engendradas pelas mudanças no mundo do trabalho, na economia e na relação Estado-sociedade.

Observam-se, como já havíamos apontado no capítulo anterior, mecanismos de conformação ideológica que convocam o engajamento do trabalhador como um princípio de eficiência e de flexibilidade no e fora do trabalho. Este processo não é novo. Harvey (2017) lembra que a lucratividade e acumulação do capital requerem também o controle do processo de trabalho e do trabalhador e que esse controle não se restringe à eficiência física “mas também a autodisciplina dos trabalhadores empregados, a qualidade da mão de obra disponível no mercado, os hábitos culturais e a mentalidade dos trabalhadores” (HARVEY, 2017, p.102).

Em seu estudo clássico sobre a “corrosão do caráter” provocada pelo “capitalismo flexível”, Sennet (1999) busca compreender e demonstrar quais as consequências psicossociais para a formação do caráter dos sujeitos que trabalham nessa nova fase do capitalismo. Partindo do pressuposto de que o capitalismo flexível é marcado por uma reorganização do tempo, incluindo aí a eliminação da rotina e da perspectiva de longo prazo, o autor assinala que a falta dessa perspectiva corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo e dificulta a sedimentação de narrativas e destinos partilhados. Conforme explica Sennet, a formação do caráter está relacionada à construção de nossa experiência emocional em longo prazo. Imersos num emaranhado de sentimentos que a vida social, laboral e pessoal nos mergulha, selecionamos alguns desses sentimentos que melhor servirão ao nosso caráter, dando forma aos traços pessoais que valorizamos em nós mesmos e pelos quais queremos ser valorizados. Contudo, nas condições de tempo e riscos impostos pelo capitalismo flexível, no qual “não há mais longo prazo”, esse processo está ameaçado, pois a formação do caráter supõe estabilidade suficiente para elaboração das experiências que sejam capazes de construir narrativas sustentáveis sobre si mesmo. Dessa forma: “Estar continuamente exposto ao risco pode assim corroer nosso senso de caráter. Não há narrativa que supere a regressão à média, estamos ‘sempre começando de novo’” (SENNET, 1999, p.98).

Para o autor, o sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: “reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização” (SENNET, 1999, p.54). Nesse contexto são três as forças que dobram as pessoas à mudança: reinvenção da burocracia, especialização flexível de produção, concentração sem centralização. Para ele, a “nova ética do trabalho”, marcada pela substituição da responsabilidade e autoridade pela valorização do trabalho em equipe, revela-se um teatro no qual as ficções da cooperatividade escondem relações de poder e promovem o cinismo e a ironia. Essa estrutura produz o fracasso na construção das carreiras, que nem sempre são bem assimiladas subjetivamente pelos sujeitos, gerando grande desolamento em relação ao futuro e uma estrutura de caráter constantemente “em recuperação” (SENNET, 1999, p.162).

Sennet (2006) procura também compreender como os indivíduos reagem quando confrontados com uma sociedade que busca uma “individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas” (SENNET, 2006, p.14). Trata-se de um ideal de seres humanos nada normais e que teriam que enfrentar pelo menos três grandes desafios para se conformarem a este modelo preconizado pelo capitalismo flexível:

O primeiro diz respeito ao tempo: como cuidar de relações de curto prazo, e de si mesmo, e ao mesmo tempo estar sempre migrando de uma tarefa para outra, de um emprego para outro, de um lugar para outro. (...) O segundo desafio diz respeito ao talento: como desenvolver novas capacitações, como descobrir capacidades potenciais, à medida que vão mudando as exigências da realidade. (...) Disto decorre o terceiro desafio, que vem a ser uma questão de abrir mão, permitir que o passado fique para trás. (SENNET, 2006, p.13-14)

Esse tipo ideal almejado pelo capitalismo flexível se confronta com a forma como as pessoas reais constroem sua personalidade de uma maneira saudável através de uma narrativa contínua de suas vidas, que valoriza suas experiências passadas e sua capacitação específica adquirida em processos de formação. Espera-se, ao contrário disso, a formação de uma espécie de “consumidor sempre ávido de novidades, descartando bens antigos, embora ainda perfeitamente capazes de ser úteis, que à do proprietário muito zeloso daquilo que já possui” (SENNET, 2006, p.14).

Na "sociedade das capacitações", os trabalhadores encontram-se assombrados pelo "fantasma da inutilidade" que os ameaçam constantemente pelo conjunto de três forças conjugadas: a oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do envelhecimento (descarte por preconceito ou por economia de treinamento) (SENNET, 2006). A fórmula possível para enfrentar tais forças é a total disponibilidade e o potencial para buscar novas

aptidões, o que precisa ser constantemente demonstrado objetiva e subjetivamente pelos trabalhadores como prova de que estarão à altura das organizações flexíveis. Isso inclui a emulação de personalidades mutáveis, já que as organizações valorizam “sobretudo capacitações humanas portáteis, a capacidade de trabalhar em vários problemas com um plantel de personagens constantemente mudando, separando a ação do contexto” (SENNET, 2006, p.131).

Outro autor que tem contribuído para a compreensão da corrosão do caráter pelas novas formas de organização do trabalho e melhor entendimento das relações entre trabalho e subjetividade é o médico e psiquiatra Christopher Dejours (1992, 1999, 2004). Tendo como aporte teórico principal a psicanálise, mas incorporando contribuições da sociologia compreensiva, da ergonomia francesa e da teoria crítica, Dejours vale-se desse arsenal teórico para analisar os processos de sofrimento no trabalho e as estratégias de defesa individuais e coletivas utilizadas pelos trabalhadores para suportar esse sofrimento e evitar o adoecimento, o que ajudou a resituar, no campo da psicopatologia do trabalho, os sentidos de normal e patológico, substituindo o modelo causalista por um modelo dinâmico de compreensão do adoecimento. Configura-se assim uma nova perspectiva de análise das patologias do trabalho denominada “psicodinâmica do trabalho”. Interessante destacar que, na nova abordagem da psicodinâmica do trabalho, que tem sua gênese em estudos empíricos realizados em empresas e indústrias, o foco, antes colocado nas condições de trabalho e cujo impacto incidiria mais diretamente sob as condições físicas, é deslocado para as formas de organização do trabalho, cuja consequências seriam sentidas mais fortemente no funcionamento psíquico dos trabalhadores (DEJOURS E ABDOUCHELI, 1994).

Ademais, pela perspectiva adotada na “psicodinâmica do trabalho” a relação entre trabalho e subjetividade constitui uma espécie de "provação" do primeiro sobre a segunda, pois não sendo apenas uma atividade objetiva, mas uma atividade que também transforma a subjetividade do indivíduo, esta pode sair tanto enriquecida e potencializada quanto empobrecida, reduzida ou esfacelada. Outrossim, o trabalho não articula apenas a relação dos sujeitos com os meios e a matéria do trabalho mas encontra-se, segundo Dejours, condicionado por determinantes sociais, econômicos e políticos através dos quais, os homens entram em relação com outros homens e com o mundo constituído. Conforme explica o autor:

O trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. Trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação. Assim o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos

técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social. (DEJOURS, 2004, p.31)

Na concepção do autor, no contexto da "virada neoliberal", a subjetividade tem sido sacrificada e mortificada pelas novas formas de organização e gestão do trabalho em detrimento da acirrada competitividade e da busca por maior produtividade. Dentre os dispositivos que operam no sentido da erosão da subjetividade, Dejours destaca a intimidação, dominação e insegurança causadas pelos métodos de avaliação no trabalho, cuja "vocação primordial   afastar a subjetividade dos debates sobre a economia e o trabalho" (DEJOURS, 2004, p.34) e a individualiza o e estímulo   concorrência promovidas entre pessoas, equipes e serviços que isolam os sujeitos, destroem laços de solidariedade e minam a confiança mútua, com consequências que vão do aumento do sofrimento e da violência no trabalho ao crescimento e aparecimento de novas patologias, incluindo a síndrome de *burnout* e o aumento do  ndice de suicídios.

Dejours e Abdoucheli (1994), explicam que, no esforço para manter o equilíbrio psíquico, o sofrimento no trabalho   suportado ao nível da normalidade patológica por uma série de estratégias de defesas individuais e coletivas que constituem "toda uma série de processos psíquicos que vão contribuir para lutar contra a ameaça de descompensac o" (DEJOURS E ABDOUCHELI, 1994, p. 121). Contudo, embora salvasse os sujeitos do adoecimento, a sublimac o do sofrimento no trabalho, ao alterar a percep o da realidade, pode se converter em alienac o, contribuindo para "estabilizar a rela o subjetiva com a organiza o do trabalho, no estado em que ela se encontra e a alimentar uma resistência   mudança" (DEJOURS E ABDOUCHELI, 1994, p. 130). De acordo com os autores, mesmo quando se utiliza a expressão desse sofrimento como método de conscientiza o, permanece o risco de alienac o, pois, por vezes, a manuten o da estratégia defensiva acaba por se converter em um objetivo em si mesmo. Conforme esclarecem os autores:

Sobre ela convergem todos os esforços com vistas a manter e vencer tudo o que possa desestabilizá-la. As ameaças contra a estratégia defensiva são vivamente combatidas e a estratégia corre o risco de ser promovida a objetivo. A situa o subjetiva enuncia-se como se o sofrimento fosse essencialmente o resultado de um enfraquecimento da estratégia defensiva e não consequência do trabalho. O sofrimento não pode mais ser reconhecido como decorrente do trabalho. Inversamente, a estratégia de defesa que não era vista como nada além de uma defesa contra o sofrimento passa a ser vista como promessa de felicidade, e a defesa da defesa,   erigida em ideologia. Por isso passaremos a falar em ideologia defensiva e não mais em estratégia coletiva de defesa, na medida em que a defesa se torna programa de a o coletiva. (DEJOURS E ABDOUCHELI, 1994, p.130)

Tais mecanismos são importantes para compreensão da tolerância aumentada não só ao sofrimento individual e pessoal, mas para com o sofrimento alheio no trabalho, processo que Dejours (1999) denomina “banalização do mal”, em referência ao livro de Hanna Arendt<sup>33</sup>, que descreve a indiferença de um dos organizadores do holocausto, que em seu julgamento alegava apenas “cumprir ordens”. Para o autor, a aceitação resignada diante das injustiças do sistema neoliberal e de suas implicações no trabalho não resulta apenas do aumento dos níveis de desemprego e da ausência de um contraponto ideológico que possa fazer frente às teses economicistas neoliberais, mas acaba sendo também sustentada pela cumplicidade velada e silenciosa que, no que se refere ao sofrimento do trabalho, é promovida por mecanismos individuais e coletivos de insensibilização que se elevam por meio de “estratégias de defesa contra a consciência dolorosa da própria cumplicidade e da colaboração no agravamento da adversidade” (DEJOURS, 1999, p.21). Contribui para isso, a situação de desalento resultante da percepção de frustração dos esforços físicos, sociais e afetivos investidos pelos sujeitos no trabalho, que minam sua esperança e reorganizam as formas de enfrentamento do sofrimento no trabalho, incluindo a aceitação do inaceitável.

Dejours (1999) também aponta mecanismos adotados pelas empresas que contribuem para negação do sofrimento no trabalho. Dentre eles destacam-se o surgimento do novo conceito de “recursos humanos” nos anos de 1980 e a “estratégia da distorção comunicacional”, esta última atuando mais diretamente na supervalorização da concepção e gerenciamento do trabalho e na “negação do real do trabalho”. Dejours observa, em uma pesquisa empírica realizada em 1994, que a resistência foi a principal preocupação subjetiva entre os operadores de montadoras que aderiram ao toyotismo. Segundo o autor, “o ‘autocontrole’ à japonesa constitui um acréscimo de trabalho e um sistema diabólico de dominação autoadministrado, o qual supera em muito os desempenhos disciplinares que se podiam obter pelos antigos meios convencionais de controle” (DEJOURS, 1999, p.49).

Analisando as novas formas de gestão e organização do trabalho típicas do toyotismo, Linhart (2014), introduz a ideia de “precarização subjetiva”, para demonstrar um sentimento vivenciado, mesmo por assalariados estáveis, em face das exigências continuamente repostas nos discursos e práticas e que contribuem para alimentar o sentimento de insegurança em relação às suas competências e a manutenção de seus empregos. Nas palavras da autora a precariedade subjetiva:

---

<sup>33</sup> ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém: uma reportagem sobre a banalidade do mal. Coimbra: Tenacitas,[1963], 2003.

É o sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar sem suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumulados graças à experiência ou transmitidos pelos mais antigos; é o sentimento de não dominar seu trabalho e precisar esforçar-se permanentemente para adaptar-se, cumprir os objetivos fixados, não arriscar-se física ou moralmente (no caso de interações com usuários ou clientes). É o sentimento de não ter a quem recorrer em caso de problemas graves no trabalho, nem aos superiores hierárquicos (cada vez mais raros e cada vez menos disponíveis) nem aos coletivos de trabalho, que se esgarçam com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e a concorrência entre eles. É o sentimento de isolamento e abandono. É também a perda da autoestima, que está ligada ao sentimento de não dominar totalmente o trabalho, de não estar à altura, de fazer um trabalho ruim, de não estar seguro de assumir seu posto. (LINHART, 2014, p.45)

Essa precariedade subjetiva é introduzida, segundo Linhart, a partir de dois importantes dispositivos: “o primeiro está ligado à desagregação das respostas coletivas às agressões do trabalho. O segundo está ligado à pretensão empresarial de mobilizar, formatando-a e canalizando-a, a subjetividade dos assalariados” (LINHART, 2014, p.47). A individualização da gestão dos trabalhadores teria sido inaugurada em resposta a mobilização dos movimentos de maio de 1968, através da modernização e estruturação do discurso das empresas em torno da valorização da pessoa e do investimento “em suas competências mais íntimas como afetivas e emocionais” (LINHART, 2014, p.50) combinadas com as mudanças na conjuntura econômica e na natureza do trabalho, com ampliação da esfera dos serviços e a capacidade de abstração, que apelam para mobilização das competências individuais. Por outro lado, tem-se o apelo de adesão à empresa, com a criação de normas, códigos e uma cultura organizacional que prescreve comportamentos e busca alinhar as subjetividades dos trabalhadores às finalidades e à racionalidade das empresas.

a necessidade de agir sobre sua subjetividade, de moldá-la, talhá-la de maneira que os trabalhadores aceitem utilizar a si próprios da maneira mais eficiente nesse espírito taylorista de economia dos custos e de máxima rentabilização da força de trabalho. Assim é que os patrões falam em gestão dos afetos, das emoções, sendo o desafio o de controlar a dimensão subjetiva dos trabalhadores dos quais eles dependem ainda mais do que outrora (LINHART, 2006, p.9).

A mobilização do afetos e emoções que precariza a subjetividade do trabalhador é exercida, de um lado, pela construção de narrativas de identificação entre indivíduo e empresa e, de outro, pela permanente incitação dos trabalhadores à demonstração de novas competências adquiridas, autossuperação, busca por melhoria da performance e reconhecimento, sempre com base em padrões de alto desempenho e expectativa, que sendo inalcançáveis, mantém os assalariados em estado constante de tensão e atenção, o que julgam as empresas ser produtora. Por outro lado, essa tensão é mantida por introduções sistemáticas de mudanças que parecem ter valor em si mesma, mas que visam manter o estado de alerta e insegurança, não permitindo que os assalariados se resguardem nas rotinas, na

experiência e no que é familiar. Assim, o objetivo das mudanças permanentes é que “os assalariados não se habituem nem aos colegas, nem à função, nem aos chefes (...) e não se apoiem em rotinas” (LINHART, 2014, p.52). Tal como descreveu Sennet e também Linhart, os diplomas e a experiência são vistos como entraves à adaptação, sendo traduzidos, não raramente, como recursos que devem ser renunciados em nome das competências, que exigem sempre um eterno recomeçar<sup>34</sup>.

A precarização da subjetividade, da qual fala Linhart, encontra paralelos com o conceito de precarização do homem que trabalha de Alves (2011), sobre o qual discorreremos antes e que se desenvolve em paralelo e em relação direta com as novas conformações promovidas pela reestruturação produtiva, mormente com a consolidação do “espírito do toyotismo” como “ideologia orgânica” do capital mundializado no século XXI (ALVES, 2008). Argumenta o autor que, as inovações organizacionais introduzidas pelo modelo toyotista, tem como “nexo essencial” a “captura” da subjetividade do trabalhador e visa promover concomitantemente a “gestão do trabalho vivo e da força de trabalho”. Tais inovações tornam-se mais efetivas graças a nova base técnica do trabalho, constituída pela quarta revolução informacional, que introduz a robótica, a microeletrônica e redes informacionais. Assim, “as novas tecnologias de base microeletrônica, em virtude de sua complexidade e altos custos, exigem uma nova disposição subjetiva dos trabalhadores assalariados em cooperar com a produção” (ALVES, 2008, p.58).

Embora reconheça aspectos de continuidade entre o toyotismo e o taylorismo-fordismo, Alves destaca que sua diferença consiste na forma de controle do elemento subjetivo que engendra uma nova forma de subsunção real do trabalho ao capital, isto é, uma subsunção formal-intelectual. Citando Gramsci (1985), que observou acertadamente a tentativa frustrada do taylorismo em converter o trabalhador em um autômato não-pensante na linha de montagem, para Alves o toyotismo busca restaurar o envolvimento da inteligência, da subjetividade e da iniciativa do nexos psicofísico do trabalhador, consistindo, desse ponto de vista, em “um taylorismo às avessas”. O toyotismo, ao buscar o engajamento do trabalhador, o faz não só com o sentido de evitar a liberação do pensamento pela mecanização e automotização dos movimentos, mas como forma de adequação à racionalização da produção

---

<sup>34</sup> Sobre isto, Ramos (2001a) valeu-se da discussão de Yves Shwartz (1998) das dimensões da qualificação – conceitual, relativa aos diplomas; social, relativa à organização coletiva; e experimental, relativa ao fazer demonstrável em situações concretas, mas argumentar que o modelo de competências na relação trabalho e educação enfraquece as duas primeiras em benefício da terceira dimensão.

e otimização da produtividade, buscando capturar a subjetividade do trabalhador. Nos termos do autor:

Temos utilizado a expressão “captura” da subjetividade do trabalho para caracterizar o nexos essencial que garante o modo de organização toyotista do trabalho capitalista. É um novo e intenso nexos psicofísico no trabalhador que busca adaptá-lo aos novos dispositivos organizacionais do Sistema Toyota de Produção. O capital busca reconstituir algo que era fundamental na manufatura, o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado: a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho, ou seja, aquilo que Frederick Taylor com sua OCT (Organização Científica do Trabalho) buscava romper e o fordismo implementou com a linha de montagem e a especialização dos operadores. Enfim, a empresa toyotista busca hoje mobilizar conhecimento, capacidades, atitudes e valores necessários para que os trabalhadores possam intervir na produção, não apenas produzindo, mas agregando valor. Eis o significado da “captura” da subjetividade do trabalho. (ALVES, 2008, p.123)

Com esse intento, o toyotismo lança mão de dispositivos organizacionais de seu modelo de gestão, para promover um ambiente de cooperação entre os trabalhadores e os gestores na busca de soluções de problemas e do aprimoramento dos métodos de produção, com destaque para os círculos de controle de qualidade, que como lembra Antunes:

proliferaram, constituindo-se como grupos de trabalhadores que são incentivados pelo capital para discutir o trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade da empresa. Em verdade, é a nova forma de apropriação do saber fazer intelectual do trabalho pelo capital. O despotismo torna-se então mesclado com a manipulação do trabalho, com o “envolvimento” dos trabalhadores, através de um processo ainda mais profundo de interiorização do trabalho alienado (estranhado). O operário deve pensar e fazer pelo e para o capital, o que aprofunda (ao invés de abrandar) a subordinação do trabalho ao capital. (ANTUNES, 2001, p. 42)

No entanto, esse e outros dispositivos de gestão do trabalho não objetivam apenas a expropriação e apropriação do saber dos trabalhadores consentida ou coercitiva, mas almejam o efetivo envolvimento cooperativo e proativo do trabalhador com a lógica da valorização, o que requer um engajamento real de sua disposição intelectual-afetiva. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades comportamentais e a gestão por competências se tornam fundamentais para conformação de subjetividades flexíveis e adaptáveis às novas formas de organização produtiva típicas da reestruturação produtiva. Ao mesmo tempo, tal conformação, por ir além do nexos psicofísico exigido pelo taylorismo-fordismo, constitui um desafio que tem ensejado o uso das mais variadas estratégias complementares ao modelo de gestão toyotista:

Ao privilegiar habilidades cognitivo-comportamentais, o método toyota é obrigado a imiscuir-se, como as estratégias de marketing, nas instâncias do psiquismo humano. Controlar atitudes comportamentais tornou-se a meta dos treinamentos empresariais, mobilizando valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado, que atuam nas frequências intrapsíquicas do inconsciente e do pré-consciente. (ALVES, 2008, p.143)



Trata-se de um esforço que encontra grandes dificuldades levando Alves a afirmar que “O toyotismo é a administração *by stress*, pois busca realizar o impossível” (ALVES, 2008, p.124), isto é, conciliar a natureza ontocriativa e livre do trabalho com a natureza estranhada do trabalho sob a égide do capital. Entretanto, para Alves o toyotismo não opera apenas dentro da empresa. Como “ideologia orgânica do capital” precisa mobilizar os “valores-fetiches” que “contribuem para o novo clima ideológico (e emocional) dentro das grandes empresas” (ALVES, 2008, p.94), nutrindo também as “inovações sociometabólicas” que estão na base do novo metabolismo social. Desse modo, para Alves, a reestruturação produtiva é também, antes de mais nada, “reestruturação sócio-reprodutiva com as inovações sócio-metabólicas sendo, ao lado das inovações tecnológicas e inovações organizacionais, uma das dimensões compositivas do novo complexo de reestruturação produtiva” (ALVES, 2008, p. 121).

Alves (2013) desenvolve a hipótese de que o espírito do toyotismo se incorpora à vida social, impregnando a sociabilidade de valores produtivistas que produzem um "modo de vida *just-in-time*" no qual o estranhamento no trabalho se estende para a vida social, convertida agora em "vida reduzida", assim definida pelo autor:

A vida reduzida é vida “capturada” na medida em que ocorre a introjeção de valores-fetiches do capital no sujeito que colabora. Na verdade, o tráfico social está assediado por imagens-valores que, como fetiches, se impõem à subjetividade de homens e mulheres que trabalham. (ALVES, 2013, p. 241)

A “captura” da subjetividade do trabalhador pelos métodos toyotistas e sua invasão no espaço da vida social dos trabalhadores também são objetos de análise de Faria (2017), autor ligado à corrente crítica da administração, ao qual já fizemos referência no capítulo anterior. Na verdade, o pesquisador em questão utiliza os conceitos de “controle” e “sequestro” da subjetividade. Trata-se de conceitos que o autor elabora no curso de desenvolvimento de sua teoria crítica do controle (FARIA, 2004, Volume III) e aprofunda através de estudo empírico numa fábrica japonesa, no qual buscava explicar, em conjunto com Meneghetti (2007), o que cimentava a identificação emocional dos trabalhadores com a empresa, a despeito das péssimas condições de trabalho dispensadas por esta. Após analisar as "ideologias da gestão" desde o taylorismo ao toyotismo, passando pelas escolas comportamental e das relações humanas, o autor propõe, inspirado pelas obras de Maurício Tragtenberg, que a teoria da administração seria uma "teoria sobre a prática do controle" ou "uma ideologia do poder do capital". No entender do autor, o processo de produção engloba e articula elementos objetivos e subjetivos. No decorrer da história, o controle do elemento subjetivo (habilidades, conhecimentos, condições psicológicas e emocionais) foi se desenvolvendo através dos

métodos de gestão do trabalho, encontrando na produção flexível sua forma mais sofisticada: o sequestro da subjetividade, assim definido pelo pesquisador:

Trata-se de um ataque planejado e deliberado do capital sobre a subjetividade do trabalhador, apropriando-se do conhecimento desenvolvido nas ciências humanas e sociais (especialmente a psicologia e a sociologia clínica) visando aliená-lo em razão do projeto de expansão sociometabólica do capital. É uma alienação imposta pelo capital ao trabalhador valendo-se da subjetividade que o constitui como sujeito, segundo mecanismos tanto universais como particulares e singulares. (FARIA, 2019, p.281)

Para Faria esse processo inicia-se com a introdução dos dispositivos toyotistas que buscavam integrar equipes de trabalho aos objetivos do capital, promovendo, contraditoriamente, dentro delas, a cooperação e a competição. A partir desse modelo, as empresas, através de programas da área de gestão de pessoas, passaram então a apropriar-se da concepção de realidade psíquica, emocional e afetiva individuais e coletivas apresentando o espaço de trabalho também como espaços de convivência social, familiar e de lazer. Isso ocorre, segundo o autor, porque o capital objetiva invadir o tempo livre do trabalho, ou seja, quer

ter acesso a mais do que a força de trabalho adquirida por um equivalente de valor em um tempo de trabalho disponível contratado: pretende ter comando (e o controle) sobre a vida plena do trabalhador, apropriar-se ideologicamente também de seu tempo livre, tornar-se a única referência existencial, detendo o monopólio de sua sedução. (FARIA, 2017, p. 70)

O controle da subjetividade avança para a fase do sequestro da subjetividade através da introdução de programas de gestão de competências e de conhecimento, desenvolvimento de liderança, práticas e discursos sobre meritocracia, clima e cultura organizacional, dentre outros mecanismos que se utilizam do impulso e da necessidade humana de construção de afetos, que sustentam sua saúde física e psíquica, para cooptarem seu engajamento em torno da crença em um ideal vendido sobre a forma da identificação entre os objetivos dos indivíduos e os das empresas.

Em nossa compreensão, tanto Faria quanto Alves, parecem chegar, por caminhos e conceitos diferentes, às mesmas conclusões: o toyotismo, como método de organização e gestão do trabalho, amplifica seu controle sobre a subjetividade dos trabalhadores combinando seus dispositivos com práticas de gestão de pessoas desenvolvidas a partir das ciências humanas. Por essa via, mobilizam estratégias e políticas que reforçam a cooptação dessas subjetividades para adesão acrítica às novas ideologias do capital humano, do empreendedorismo, da meritocracia e que culminam no ideal simbiótico do indivíduo-empresa. Como explica Alves (2011):

Sob o novo capitalismo vive-se a “era da gestão das pessoas”. Sob o espírito do toyotismo, o discurso da organização do trabalho incorpora um novo léxico: trabalhadores assalariados, operários ou empregados tornam-se “colaboradores”. Deve-se esvaziar o discurso do conflito ou luta de classes. Exige-se dos jovens “colaboradores” atitudes pró-ativas e propositivas, capazes de torná-los membros da equipe de trabalho que visa cumprir metas. A ideia de gestão de pessoas implica disseminar valores, sonhos, expectativas e aspirações que emulem o trabalho flexível. Não se trata apenas de administrar recursos humanos, mas sim, de manipular talentos humanos, no sentido de cultivar o envolvimento de cada um com os ideais (e ideias) da empresa. A nova empresa capitalista busca portanto, homens idealistas, no sentido mediano da palavra. Por isso, a ânsia pela juventude que trabalha, tendo em vista que os jovens operários e empregados têm uma plasticidade adequada às novas habilidades emocionais (e comportamentais) do novo mundo do trabalho (ALVES, 2011, p.6)

Confirmam-se as hipóteses de Antunes (1997) para quem, a lógica do toyotismo é “consensual, mais envolvente, mais participativa, e em verdade mais manipulatória” (ANTUNES, 1997, p.35) pois além de capturar o saber e, acrescentamos, a emoção dos trabalhadores, para elevar a produtividade, controlando a subjetividade de maneira menos “despótica”, o faz, porém, de modo mais intenso, mantendo e, diríamos, ampliando a alienação/estranhamento do trabalho pela extensão de seu controle para além dos muros da empresa.

Ao tratarmos do tema da subjetividade da busca seu controle/captura/sequestro pelo capital, temos em vista que esse processo não se manifesta apenas recentemente como resultado das metamorfoses no mundo do trabalho, embora, como reconheceram Guattari e Rolnik (1993) a produção de uma "subjetividade capitalística" ganha relevância na medida em que as organizações passam a compreender melhor o seu papel no processo de acumulação do capital, momento quando percebem que “a produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até que o petróleo e as energias” (GUATTARI E ROLNIK, 1993, p.26).

Contudo, o tema da subjetividade comparece nos escritos marxianos desde os “Manuscritos Econômicos-Filosóficos”, quando Marx trata do fenômeno da alienação; desenvolve-se em “A Ideologia Alemã” e nas “teses sobre Feuerbach”, com a crítica de Marx ao materialismo vulgar e a sua forma de apreensão da realidade, que ignora a “atividade sensível” (subjetividade); ganhando finalmente, em “O Capital”, um tratamento mais diretamente relacionado a sua crítica à economia política. Neste momento, Marx identifica no “fetichismo da mercadoria” a transformação do reconhecimento das relações sociais de produção pelos homens em uma percepção distorcida e "fantasmagórica" de uma relação entre coisas, na qual não só a consciência, mas também a subjetividade encontra-se alienada.

Mesmo não aparecendo de maneira explícita em *O Capital*, a questão da alienação se mostra presente na interpretação e descrição que Marx faz do progressivo desenvolvimento do capitalismo na sua relação com o trabalho, especialmente através da passagem/transmutação de sua subsunção formal em subsunção real. Como explica Tertulian (2004, p.10), Lukács retoma o tema da alienação em sua “Ontologia do Ser Social”, desenvolvendo “uma verdadeira metafísica da subjetividade para tornar inteligível as bases sócio-históricas do fenômeno da alienação”. Segundo o autor, para Lukács, a raiz da alienação estaria nos “atos de objetivação que não correspondem a um verdadeiro desenvolvimento da subjetividade” (TERTULIAN, 2004, p 11). Nesse sentido, mesmo que o avanço das forças produtivas e das possibilidades dadas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia ampliem as capacidades de objetivação da subjetividade humana, afirmam-se como negação da sua personalidade, na medida em que se potencializam as objetivações estranhas, ampliando no nível da subjetividade, o grau de alienação dos sujeitos.

Vê-se, desse modo que, pela concepção marxista de subjetividade, esta não se encontra solta e autonomizada, mas desenvolve-se em relação dialética com a objetividade das relações sociais de produção, o que inclui a intersubjetividade. Conforme explica Barata-Moura:

A relação é o lugar de constituição originária do indivíduo humano, em geral. E as relações são elas próprias objectivas, estão materialmente fundadas – apesar de decorrerem, e de serem vivenciadas, através das instâncias fundamentais da subjectividade, designadamente de ordem afectiva. Nascemos de uma relação, formamo-nos dentro de uma relação, desenvolvemo-nos e expressamo-nos no quadro das relações. (BARATA-MOURA,1997, p.309)

Nesse sentido, segundo o autor lusitano, as relações intersubjetivas não estão apenas limitadas à esfera privada e subjetiva, mas apresentam uma dimensão objetiva pelo simples fato de participarem de um “conjunto mais amplo de relacionamentos materiais concretos” (BARATA-MOURA, 1997, p.322). Assim, a subjetividade, no sentido marxiano, é “materialmente interindividual e intersubjetiva”, está englobada na materialidade do real, ou seja, encontra-se imersa pela onipresença das intervenções “de toda uma dialética com outras figuras (naturais, econômicas, culturais, ideológicas, etc.)” (BARATA-MOURA, 1997, p.322).

Considerada a partir desse ponto de vista, a apologia à teoria do capital humano, às formas de gestão e organização do trabalho, à ideologia do *management*, às políticas e práticas de recursos humanos, às novas formas de trabalho toyotizado, precarizado, imaterial e uberizado, são mediações históricas que ganham maior importância nesse momento na conformação da subjetividade dos trabalhadores e que apontam para a formação de sujeitos

flexíveis, adaptáveis e resilientes, refletindo no plano superestrutural a necessidade de adequação ao plano estrutural marcada pela crise do capital, pelo desemprego estrutural e pela hegemonia político-econômica do discurso neoliberal. Nosso esforço até aqui, foi o de identificar tais mediações considerando as relações que estabelecem entre si e a forma como expressam a totalidade na qual se configura o contexto propício à emergência, no plano da educação, dos discursos e políticas de formação de competências socioemocionais, também como mediação constituinte e constituída dessa realidade.

Nos capítulos seguintes, procuraremos demonstrar, teórica e empiricamente, a manifestação desse fenômeno materializado em constructos teóricos e políticas públicas ao nível internacional e nacional. Nosso intuito, não é apenas descritivo, embora esse aspecto ocupe lugar relevante, mas interpretativo e crítico, na medida em que tais políticas e seus pressupostos trazem implicações não só políticas, econômicas e socioculturais, mas propriamente pedagógicas e educativas, cujos efeitos práticos e discursivos estão na ordem do dia. Façamos antes disso, e mais uma vez, um novo exercício de recuperação e reflexão acerca do tema tratado no corrente capítulo.

#### 4.8 **Síntese e conclusões parciais**

O trabalho constitui a atividade vital por meio da qual o ser humano construiu historicamente sua essência enquanto ser genérico. Dessa perspectiva histórica e ontológica, o homem projeta idealmente o produto dessa atividade e busca os meios para concretizá-lo e satisfazer suas necessidades materiais e espirituais, modificando a natureza pelo trabalho, ao mesmo tempo em também que é por ele modificado. Contudo, sob o modo de produção capitalista, o trabalho é apropriado privadamente para fins da reprodução e acumulação do capital. Combinada com o avanço da tecnologia e da incorporação do capital morto, a exploração capitalista, que ocorre por meio da extração de mais-valia absoluta e relativa, ao mesmo tempo em que aliena o homem do processo e do produto do trabalho – e de si mesmo –, acirra as contradições entre o avanço das forças produtivas e as relações sociais de produção e promove a tendência de queda da taxa de lucro do capital, uma das razões que explicam sua crise.

Como vimos no primeiro capítulo, a crise capitalista do último quartil do século XX teve desdobramentos importantes como a vigorosa promoção do pensamento e do receituário neoliberal, a adoção do Toyotismo como referência para reestruturação produtiva e a emergência do pensamento pós-moderno como crítica das grandes narrativas da modernidade.

As mudanças e revoluções na base técnico-científica do trabalho impactaram a formação dos trabalhadores e a organização e gestão do trabalho na indústria e nos serviços, colocando na ordem do dia demandas relacionadas ao domínio de novas competências técnicas, cognitivas e comportamentais. As taxas de desemprego conjuntural e estrutural assumem índices alarmantes e seus efeitos nefastos são intensificados pela implementação de políticas neoliberais que, preconizando a retirada do Estado da economia, resultam em reformas trabalhistas, perda de direitos e da proteção social e do emprego. No plano epistemológico e cultural, a filosofia pós-moderna, no seu afã de desconstrução teórica dos pilares da modernidade, desfere sérios golpes contra categorias universais, dentre elas o trabalho e as classes sociais, o que tem implicações para os sentidos antes atribuídos a identidade dos trabalhadores e unidade das lutas operárias.

Neste contexto, alguns intelectuais, muitos deles antes identificados com o pensamento marxista, questionam a centralidade da categoria trabalho como estruturante da vida social. Afinando-se com os discursos da pós-modernidade, tais questionamentos interpretam as mudanças na base técnica e no mundo do trabalho, o aumento do desemprego e as novas formas inserção laboral, a emergência dos movimentos sociais organizados em torno de pautas identitárias e antidisciplinares e o declínio do socialismo realmente existente em países do leste europeu como evidências do advento da sociedade “pós-industrial”, identificando crise do emprego com crise do trabalho e endossando a descrença pós-moderna no potencial protagonismo da classe trabalhadora como classe revolucionária.

Em contraponto, parte dos autores vinculados a vertente crítica da sociologia do trabalho observando as mesmas mudanças e metamorfoses no mundo do trabalho, na economia, na política e na cultura interpretam a “crise do trabalho” como crise do trabalho abstrato, ou seja, como um momento em que o capital se lança em uma nova ofensiva contra os trabalhadores por meio de dispositivos técnicos, políticos e econômicos. Desse modo, as reformas trabalhistas, a flexibilização dos contratos de trabalho, a crescente e acelerada substituição de trabalhadores por máquinas, a introdução de novos métodos de gestão e de controle de trabalho, o enfraquecimento dos sindicatos e o desmantelamento das políticas de promoção e proteção do emprego pelos estados nacionais, convergem para a construção de um cenário de permanente pauperização, fragmentação e precarização da classe trabalhadora. Em razão disso, esta classe configura-se, no final do século XX e início do XXI, de modo mais heterogêneo, diversificado e complexo, mantendo-se, entretanto, em situação de grave exploração, intensificação e precarização do trabalho ao nível objetivo e subjetivo.

A ampliação do precariado, categoria utilizada por alguns autores para descrever a parcela mais pauperizada e desprotegida inserida no emprego formal, acentua-se não só como consequência da flexibilização dos contratos de trabalho, com incremento dos regimes de trabalho temporário, parcial, intermitente, etc., mas em função da reestruturação produtiva e da adoção de novos métodos de controle e gestão da força de trabalho. Desse modo, recruta-se do trabalhador maior engajamento subjetivo, com o envolvimento das suas competências cognitivas e socioemocionais para a consecução e atendimento de demandas como o trabalho em equipes, o uso de tecnologias de comunicação e informação, a identificação e apresentação de solução para problemas de qualidade, a explicitação de seus conhecimentos tácitos, a aprendizagem permanente, dentre outras.

Mais recentemente assiste-se ao fenômeno de “uberização”, também chamado de “plataformização do trabalho” ou “*gig economy*”, no qual observa-se a precarização em grande escala e intensidade dos trabalhadores informais sendo promovida por empresas digitais que operam, a partir da tecnologia móvel, contornando a legislação trabalhista e dissimulando a verdadeira natureza dos vínculos que estabelecem com os chamados “parceiros”. Contribui para manutenção dessa burla contratual, a precarização e a fetichização em torno da falsa identificação entre o trabalho uberizado e a promessa de liberdade, flexibilidade e autonomia fomentada no âmbito do discurso midiático e das próprias empresas pelo emblema do empreendedorismo, convertendo o trabalhador explorado em “empresário de si-mesmo”.

Tal fenômeno não se limita aos serviços de entrega e transporte, mas ampliam-se para a esfera das micro-tarefas realizadas por trabalhadores digitais a partir de disponibilização global de oferta de trabalhos realizáveis com o simples auxílio de um computador pessoal, como é o caso etiquetagem de figuras na internet para treinamento da inteligência artificial, transcrições de áudios, monitoramento em redes sociais, dentre outros. Esses trabalhos, oferecidos por plataformas como a Amazon Mechanical Turk, em geral caracterizam-se pela repetição, pagamento por tarefa, baixa remuneração e aparente simplicidade, o que obriga o trabalhador a passar horas diante do computador realizando um trabalho repetitivo e em grande quantidade para auferir algum ganho significativo.

Trabalhos dessa natureza tornaram-se uma alternativa numa sociedade de crescente desemprego e generalizam-se cada vez mais em decorrência da chamada terceirização da multidão (*Crowdsourcing*) e da ampliação da esfera e da demanda do setor de serviços, fenômeno que, a exemplo do debate sobre a crise do trabalho, mobilizou intelectuais neomarxistas e suscitou a criação do conceito de trabalho imaterial.

Entendido como o trabalho predominantemente de natureza intelectual, criativo ou afetivo-relacional, a esfera do trabalho imaterial teria se ampliado na sociedade pós-industrial graças ao incremento das atividades relacionadas à prestação de serviços de atendimento ao público, educação, cuidado, beleza e saúde, cultura, entretenimento, etc, ampliação do uso da tecnologia como instrumento de mediação no trabalho e da comunicação e das demandas relacionadas à criação de softwares, soluções e inovações na indústria de produtos e serviços. Apesar das interpretações que veem na ampliação da esfera do trabalho imaterial a obsolescência da teoria do valor em Marx e/ou vislumbram um cenário de maior possibilidade de libertação, satisfação e significação do trabalho, compreendemos que, de fato, o maior presença e valorização deste tipo de atividade, especialmente as caráter afetivo-relacional, demandam competências de natureza socioemocional ao exigirem maior envolvimento e engajamento da subjetividade, sociabilidade e afetividade humana, o que também se relaciona com alargamento do sentido conferido ao capital humano, agora não mais limitado ao domínio do conhecimento e da cognição. Nesse sentido, e convergindo para as mudanças observadas nas políticas de gestão de pessoas nas empresas e na formação técnico-profissional, observa-se uma maior centralidade e relevância atribuída ao desenvolvimento de comportamentos, atitudes e competências relacionadas à capacidade de se criar, comunicar, cooperar, negociar, liderar e trabalhar sob pressão.

Ademais, dado o avanço da aplicação da Inteligência Artificial na produção e a projeção da Indústria 4.0, considera-se atualmente como perspectiva futura a possibilidade de contração ainda mais drástica dos trabalhos operacionais e intelectuais, restando como preservados, ao menos a médio prazo, os trabalhos imateriais na área de cuidado, cultura, entretenimento, criação e inovação, etc, cujo fundamento estaria, em tese, assentado nas competências socioemocionais. Apesar do largo emprego da tecnologia na produção e nos serviços estar diretamente relacionado à divisão internacional do trabalho e das políticas de desenvolvimento econômico e tecnológico implementada nos países, é lícito inferir que sua propensão de ser protagonizada por países de capitalismo avançado tende a impor àqueles da periferia e semiperiferia do capitalismo exigências formativas e demandas educacionais consoantes com padrões e perfis de competências e de trabalhadores definidos pelos países centrais. Assim, tendo no horizonte uma realidade na qual há menor participação do trabalho operacional e cognitivo na produção e nos serviços, uma vez que a inteligência artificial e o aprendizado da máquina vem se mostrando mais eficaz, eficiente e por vezes, mais econômico do que o trabalho realizado por braços e cérebros humanos, delineia-se como preocupação imediata a formação para o trabalho imaterial, especialmente do tipo afetivo-relacional e/ou



criativo, formação esta que já vinha sendo reclamada pelas novas formas de organização e gestão do trabalho, advindas do modelo toyotista.

Olhando em retrospectiva as estratégias do capital para se apoderar e dispor da subjetividade dos trabalhadores, desde o processo de alienação/estranhamento descrito por Marx até a mais recentes recomendações políticas e teóricas que sinalizam prescrições para a formação de competências socioemocionais, é possível notar implicações de ordem objetiva e subjetiva que acompanham o próprio movimento contraditório do capital em busca de sua autovalorização, reprodução e sobrevivência. Na medida em que a substituição do trabalho vivo (trabalho humano) por trabalho morto (ciência e tecnologia) permite maior apropriação da mais-valia, o capital avança e constrange os trabalhadores a engajarem cada vez mais suas energias físicas e psíquicas. A intensificação do trabalho ocorre não só por via da reorganização, gestão e controle do trabalho, mas pelas exigências concretas e simbólicas que mobilizam a subjetividade dos trabalhadores para um permanente estado de alerta e busca por aprimoramento de suas competências e performance.

Num contexto de desemprego estrutural, subtração de direitos e hegemonia do pensamento pós-moderno, o trabalho não perde a centralidade, mas a sua ausência, precarização e ressignificação imposta aos trabalhadores exacerba o estranhamento de si mesmo, na medida em que a instabilidade, incerteza e insegurança instauradas no mundo do trabalho dificulta a consolidação de trajetórias e projetos de vida que sustentem a construção de identidades e narrativas necessárias ao auto-reconhecimento dos indivíduos com sujeitos dotados de uma história pessoal e social, compartilhada objetiva e subjetivamente com outros trabalhadores.

Impelido a conformar-se a uma ética marcada por influências da ideologia religiosa, burguesa e neoliberal, o trabalhador do século XXI se vê assombrado pelo fantasma do desemprego, pelo medo de exclusão/expulsão do mercado de trabalho e pela insistente apologia à formação permanente. Envolto em uma atmosfera em que se respira o tempo todo a inebriante promessa de ascensão social pela autovalorização do seu capital humano, é difícil não ceder aos apelos de quem aponta como investimento mais rentável para os tempos hodiernos o incremento das habilidades e competências socioemocionais. O apelo torna-se ainda mais sedutor quando essas capacidades são apresentadas como produto de grande disponibilidade e fácil aquisição, fazendo pairar sobre o trabalhador o receio de ser visto como um indolente, relapso, acomodado ou pior: incompetente. O empreendedor/empresário de si é submetido ao exercício de constantemente provar-se melhor, mesmo que no registro apenas discursivo ou retórico. Para isso vale recorrer desde aos cursos de oratória, meditação,

neurolinguística, inteligência emocional até aos livros de autoajuda, *coachers*, líderes, gurus, guias que sirvam para internalização de um protótipo de trabalhador perfeitamente sintonizado com o seu tempo e, mais do que isso, com os objetivos e *modus operandi* das organizações empresariais.

Em verdade, essa mentalidade capitalística que informa as competências necessárias ao trabalhador do século XXI cumpre hoje menos o objetivo de dotar os indivíduos de capacidades imprescindíveis à realização de tarefas operacionais e cognitivas do que preparar sua subjetividade para aceitação resignada, e resiliente, das poucas promessas que o mercado de trabalho ainda pode lhe oferecer: a empregabilidade, o trabalho precarizado e/ou uberizado e o autoempreendedorismo. Para os que conseguirem gozar das relativas garantias e estabilidade oferecidas pelos empregos formais, a formação socioemocional servirá para amenizar o sofrimento no trabalho e emular modelos meritocráticos de sucesso profissional. Nesse registro, a captura/sequestro da subjetividade segue o curso e lógica da precarização subjetiva invadindo o cotidiano do vivido pelos grupos de *whatsapp* do trabalho, reclamando falsas demonstrações de fidelidade de quem verdadeiramente “veste a camisa da empresa” e premiando, mesmo que com um simples “tapinha nas costas”, gestos de abnegação, resiliência e autoexploração.

## **5 A TEMÁTICA SOCIOEMOCIONAL: PROFUSÕES TERMINOLÓGICAS, PREVALÊNCIAS CONCEITUAIS E ENFOQUES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL**

Uma primeira dificuldade que precisamos encarar quando optamos por investigar a temática das competências socioemocionais é de natureza lexical. Na aproximação empírica com o fenômeno, percebemos que a noção de competências socioemocionais se confunde e/ou se transmuta com uma miríade de termos com os quais guarda maior ou menor relação semântica, epistemológica ou conceitual. Nesse sentido, perquirir essa trama de diferentes termos correlatos, semelhantes ou cambiáveis torna-se necessário não só para justificar nossa escolha pela expressão “competências socioemocionais”, como para expor os consensos e dissensos conceituais, epistemológicos e político-programáticos que nos ajudem a compreender e situar esse objeto para além de sua aparência fenomênica. Sendo o contexto da educação aquele no qual situamos nosso problema de pesquisa, convém ainda explicar por que o termo competências socioemocionais adquire maior prevalência, seja no discurso científico-acadêmico, seja no plano político-pedagógico.

Nesta seção, a exposição de nossa investigação versará mais sobre a questão terminológica, buscando demonstrar, através de pesquisa da natureza bibliográfica e empírica, a profusão de vocábulos que constituem a trama teórico-conceitual presente nas discussões sobre a temática socioemocional. A partir dessa primeira imersão, procuraremos apresentar os elementos que demonstram que, embora não seja uma novidade, as competências socioemocionais vêm desde 2014 despontando no Brasil como uma das mais destacadas “inovações” no mercado dos slogans pedagógicos. Posteriormente, nos deteremos sobre as teses e dissertações que utilizam as noções de competências socioemocionais e/ou habilidades socioemocionais. Embora não seja feito um tratamento em profundidade dessa recente, mas já significativa produção, apontamos, com base na leitura dos resumos, introduções e conclusões desses trabalhos, algumas características e enfoques teóricos e metodológicos que conformam um panorama da pesquisa sobre competências socioemocionais, desde a emergência dessa noção, em 2014. Tais achados reiteram nossa percepção de que, a despeito das confusões e aproximações léxicas e conceituais que conferem à noção de competências socioemocionais um estatuto epistemológico híbrido, frágil e fragmentado, no plano político-programático tal noção converge para um consenso ideológico e pragmático quando da sua transposição para o plano das políticas públicas em geral e da educação, em particular.

## 5.1 **Inteligência, competências, habilidades, emocional, social, socioemocional: mapeando o universo léxico da Pedagogia Socioemocional**

Diferentes termos vêm sendo usados para se referir à capacidade humana de mobilizar recursos de sua constituição psicossocial e/ou orientar-se por eles na vida, no trabalho, na escola, etc. Habilidades socioemocionais, habilidades leves (*soft skills*), competências não-cognitivas, características psicossociais, competências socioemocionais, inteligência emocional são alguns dos termos que circulam com mais ou menos força dependendo do campo de investigação e da área do conhecimento envolvida em pesquisas científicas ou em assessorias técnicas para implementação de políticas públicas educacionais. Além da psicologia, da educação e da economia, existem estudos socioemocionais nas áreas de saúde, sociologia, administração, etc.

Willemsens (2016) também chama a atenção para a importância desses estudos na psicologia positiva. Ainda segundo este autor, nos campos dos “estudos organizacionais positivos” e do “comportamento organizacional positivo” sobressairia o conceito de “capital psicológico” (*Psychological Capital* ou *Psycap*) constituído pelos recursos psicológicos positivos de autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência (LUTHANS *et al*, 2007 *apud* WILLEMSSENS, 2016). Outras referências importantes para o estudo dos aspectos socioemocionais seriam os conceitos de autoestima de Rosenberg (1965); lócus de controle de Rotter (1966); autoeficácia de Bandura (1997); e inteligência emocional, conceito desenvolvido por Peter Salovey e John Mayer (1990); além da teoria do Big Five de McCrae e Costa (1985)

Santos, Nakano e Silva (2015) destacam que, no cenário internacional, o constructo socioemocional vem sendo investigado desde os anos 1950, especialmente pelo campo da economia, mas ganhando força ultimamente também na área da psicologia. As autoras citam um levantamento realizado por Durlak *et al.* (2011), nas mais relevantes bases de dados e revistas internacionais que encontrou 213 trabalhos produzidos entre os anos 1955 e 2007.

Podemos afirmar que a temática socioemocional não constitui uma novidade no campo das ciências humanas, porém é certo que só recentemente este tema adquire maior relevância, sendo abordado por diferentes conceitos e disciplinas, sem que haja muita clareza em relação aos limites conceituais dos diferentes termos utilizados, ao mesmo tempo em que se verifica um livre trânsito e/ou permuta desses termos entre uma área e outra.

Na literatura científica nacional o uso do termo “competências socioemocionais” era relativamente raro antes de 2014. Assim, Santos, Nakano e Silva (2015), buscando artigos

nos bancos de dados Scielo, PePSIC e periódicos da CAPES a partir da combinação das palavras-chaves “socioemocional”, “*skills*” e “*psychology*” encontraram apenas 17 trabalhos nacionais, dos quais 13 se apresentavam como estudos empíricos e 4 como trabalhos teóricos. No início de nossa pesquisa refizemos essa mesma busca nos portais de periódicos e banco de teses e dissertações da CAPES e de periódicos do Scielo, utilizando apenas o termo “competências socioemocionais” e procurando localizar trabalhos nacionais na área da educação. Naquele momento havíamos localizado apenas 11 trabalhos – Scielo (4), periódicos CAPES (3), banco de teses e dissertações da CAPES (4) –, dos quais apenas 7 diziam respeito ao campo educacional - Scielo (2), periódicos CAPES (2) – banco de teses (3). Dentre esses, apenas 4 trabalhos estavam diretamente relacionados com o campo das políticas públicas educacionais, com destaque para o relatório sobre a avaliação em larga escala das competências socioemocionais realizado na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (SANTOS e PRIMI, 2014) e três dissertações de mestrado, todas concluídas em 2015. Como veremos neste capítulo, a produção acadêmica avolumou-se neste curto período de tempo, de modo que nossa pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, realizada no ano de 2021, retornou um total de 64 teses e dissertações defendidas até o ano de 2020.

Precedendo a análise dessas teses e dissertações, entendemos que seria importante compreender melhor a profusão dos termos e conceitos utilizados nas diferentes áreas de conhecimento para se referirem aos aspectos socioemocionais da inteligência humana. Essa preocupação, ao mesmo tempo terminológica e conceitual, também ocupou outros pesquisadores que procuraram, à sua maneira, tentar equacioná-la ou, ao menos, apresentá-la como fenômeno e problemática a serem enfrentados.

Zambianco (2020), por exemplo, em minuciosa revisão de literatura, alerta para o fato de que a investigação das competências socioemocionais abarca um amplo campo semântico, nos quais termos como *soft skills*, competências não-cognitivas, aprendizagem socioemocional, educação do caráter, dentre outros, não remetem necessariamente para o mesmo significado. Já para Rodrigues (2015), a expressão “habilidades leves” seria mais frequentemente empregada nos campos da neurociência e da economia, na perspectiva da formação do capital social, enquanto o termo “competências socioemocionais” ou “habilidades socioemocionais” estariam presente em contextos voltados para a educação.

Outras revisões de literatura, realizadas com maior frequência no campo da psicologia, apontam para a proliferação de terminologias socioemocionais em pesquisas empíricas, ao mesmo tempo que registram a pouca clareza e distinção conceitual entre elas. Ambiel, Benetti e Moreira (2015), buscando mapear a produção científica sobre avaliação psicológica no

contexto de educação a partir de variáveis socioemocionais encontram em periódicos indexados no Scielo com qualis CAPES A1 ou A2, 178 artigos publicados entre 2005 e 2013, nos quais se destacam com maior número de menções nas palavras-chaves, os termos habilidades sociais e autoconceito, sendo apenas residual o termo personalidade. Tais achados surpreendem os autores, já que as competências socioemocionais se encontram fortemente associadas ao modelo Big Five de personalidade. Como teremos oportunidade de esclarecer mais à frente, o termo competências socioemocionais e o constructo a ele relacionado, o modelo do Big Five, despontam com maior força na literatura nacional a partir de 2014, o que talvez explique a ausência relatada pelos autores.

É o que também parece sugerir, por exemplo, um trabalho mais recente realizado por Martins e Wechsler (2020). Estes autores, através de uma revisão sistemática da temática socioemocional na literatura ibero-latina feita nas bases de dados do SciELO a partir dos descritores socio-emotional, *competences* ou *socio-emotional skills*, localizaram 65 trabalhos, a maioria de origem brasileira (28,5%). Os resultados encontrados pelos autores apontam para a existência de um longo hiato de publicações entre os anos de 1997 e 2009, seguido de oscilações na produção entre os anos de 2010 e 2013 e de um aumento relativamente significativo a partir do ano de 2014, com pico em 2016. Os autores dão destaque a inexistência de um consenso sobre as terminologias, o que, segundo eles, acaba gerando controvérsias sobre os constructos teóricos e o uso indiferenciado dos termos habilidades e competências socioemocionais.

De outra forma, Santos *et al.* (2018), em consulta em bancos de dados nacionais (SciELO, PePSIC e Banco de Teses e Dissertações da CAPES) e um banco de dados internacional (*Wiley Online Library*), encontraram, combinando os descritores "*sociemotional*", "*skills*" e "*psychology*", 67 artigos no período de 2011 a 2015. Os resultados encontrados pelos autores indicam uma oscilação do interesse pela temática no período analisado e a seguinte distribuição de trabalhos com essa temática por área de conhecimento: psicologia do desenvolvimento, 31 (62%); educação, 14 (28%); organizacional, 4 (8%) e saúde 1 (2%). Esses autores também apontam, como dificuldade nas revisões dessa natureza, as diferentes terminologias utilizadas para se referir ao mesmo construto, o que, no caso do estudo realizado por eles, podem ter resultado em um menor número de trabalhos encontrados.

Andrade, Bernardes e Fava (2017), em revisão de literatura utilizando os bancos de dados BVS, Ebscohost, SciELO, PePSIC, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e *Google Scholar*, constataram que os principais termos relacionados à competência socioemocional

seriam: inteligência emocional, aprendizagem socioemocional, competência social, competência emocional, habilidades sociais, habilidades socioemocionais, habilidades não-cognitivas e regulação emocional. Concluem os pesquisadores que o termo competência socioemocional é um conceito complexo que compreende outros como habilidades socioemocionais, estando ainda relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional.

Cardoso e de Castro (2020), mobilizados pelo incremento e heterogeneidade do uso da expressão “socioemocional” na literatura da psicologia, dedicaram-se a uma revisão de literatura que buscou encontrar e analisar estudos empíricos nesta área que se valiam-se do termo socioemocional e tivessem sido publicados entre os anos de 2005 e 2015. Os autores utilizaram os termos “socioemocional” e “psicologia” nas línguas inglesa e portuguesa e as bases de dados *Web of Science*, *PsycInfo*, *SciELO* e *PePSIC* e localizaram 74 artigos com base nesses critérios. No conjunto desses trabalhos foram encontrados 26 conectivos associados ao termo socioemocional, que se referiam a atributos (aspectos, fatores, características, etc.), comportamentos (competência, habilidade, comportamento, etc.), regulação (adaptação, déficit, desenvolvimento, etc), dentre outros (clima, compromisso, suporte, etc.). Entretanto, destacam os autores que, dentre os 74 artigos encontrados, 81% deles não definiam explicitamente o sentido da expressão “socioemocional” e 73% não discutiram o conceito a ela relacionado, muito embora 66% deles tenham se dedicado a medir características socioemocionais, a maioria (88%) através de métodos quantitativos e testes psicométricos. Esses estudos socioemocionais estariam distribuídos em diferentes áreas da psicologia, incluindo a neurociência e a psicopatologia. Porém, a exemplo dos resultados encontrados por Santos *et al.* (2018) acima relatados, a maioria dos trabalhos (61%) estavam concentrados nas áreas de psicologia do desenvolvimento e educação, caracterizando-se estes “em sua maioria como contextos multiteóricos, onde o coerentismo recai mais sobre os métodos e técnicas aplicadas do que sobre as teorias de base” (CARDOSO e CASTRO, 2020, p.38). Concluem os autores que, a despeito do crescente uso da expressão socioemocional nos estudos de psicologia, a explicitação desse constructo seria pouco clara, estando sua definição subordinada muito mais às técnicas de mensuração de natureza psicométrica do que à explicitação de suas bases teóricas. Desse modo, a expressão socioemocional seria "composta de elementos nucleares que são compartilhados em uma gama de aplicações distintas, mas nenhuma estrutura formal de definição o estabelece como unidade diferenciada" (CARDOSO e CASTRO, 2020, p.33).

Em nossa incursão inicial, que teve como ponto de partida o levantamento e a leitura de textos em língua portuguesa, documentos curriculares e matérias sobre a temática socioemocional, percebemos que o problema terminológico em torno dessa temática seria de 3 ordens: 1) as diferentes traduções feitas a partir dos termos que circulam na literatura internacional (*soft-skills*; *noncognitive skills*, *social and emotional learning*, etc.); 2) as diferentes combinações de termos utilizadas nas construções conceituais das diferentes abordagens teóricas e/ou discursivas (competências, habilidades, inteligência + emocionais, sociais, socioemocionais; e 3) as próprias diferenças conceituais que os termos expressam e que só podem ser compreendidas pela identificação das origens ou predominância deste ou daquele conceito dentro da corrente teórica e/ou área do conhecimento da qual o termo emergiu.

Para dar conta desse primeiro problema fizemos um levantamento, a partir de uma pesquisa bibliográfica na base de dados do google acadêmico, dos termos que abarcariam o vasto escopo de perspectivas teóricas e pedagógicas relacionadas à temática socioemocional. O traço comum dessas abordagens reside na diferenciação dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais que constituem a psiquê humana, destacando-se a partir daí, a necessidade de maior direcionamento de foco sobre os dois últimos em razão das repercussões positivas desses aspectos na melhoria do bem-estar pessoal, do sucesso acadêmico e profissional e dos índices sociais e econômicos, o que justificaria a promoção deliberada e pedagógica de processos formativos que ajam direta ou indiretamente sobre a dimensão socioemocional dos indivíduos. Identificada essa perspectiva comum, nossa pesquisa levou-nos a encontrar na literatura os seguintes termos:

- *Social and emotional learning* ou aprendizagem socioemocional
- Inteligência emocional, inteligência social e inteligência socioemocional
- Competências emocionais, competências sociais e competências socioemocionais
- Habilidades emocionais, habilidades sociais e habilidades socioemocionais
- Competências não-cognitivas e habilidades não-cognitivas
- *Socio-emotional skills*
- *Non-cognitive skills*
- *Soft skills* ou habilidades leves



Em relação àquele problema de primeira ordem (tradução), uma primeira constatação foi de que alguns termos adquirem estabilidade na língua portuguesa a partir de uma clara correspondência com o termo original, esse é caso do termo inteligência emocional, que se consolidou no Brasil graças a popularidade adquirida pela obra “Inteligência Emocional” do psicólogo e jornalista Daniel Coleman publicada em 1995<sup>35</sup>. Outros termos utilizados na sua versão aportuguesada, nem sempre deixam evidentes seu correlato na língua inglesa, como é o caso de “aprendizagem socioemocional” que faz menção ao “*socio-emocional learning*” (SEL) sigla que, mais do que um termo, foi construída como um conceito em 1994 pela Casel (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*)<sup>36</sup> para referenciar seus programas de formação em ambiente escolar. Outras expressões padecem do mesmo problema, mas remetem-se a termos que também são usados de formas intercambiáveis fora do território nacional. Este é o caso dos termos *non-cognitive skills* e *noncognitive abilities*, traduzidos como competências ou habilidades não cognitivas, mas que também são usados na literatura norte-americana como sinônimo de *soft-skills*. Este último, por sua vez, vem sendo traduzido na literatura nacional como habilidades leves, sendo em geral acompanhado da menção explícita ao termo de origem, utilizado pelo economista James Heckman e seus colaboradores<sup>37</sup> (HECKMAN, 2000, 2011; CUNHA e HECKAMN, 2011; HECKMAN e KAUTZ, 2012).

Com respeito ao problema de segunda ordem, o embaraço se dá em razão da variação na adjetivação social, emocional ou socioemocional já que, mesmo quando usados isoladamente, como no caso de competências emocionais ou habilidades sociais, podem tanto aludir exclusivamente ao aspecto explicitamente adjetivado, como referirem-se a teorias que

---

<sup>35</sup> No livro, que já vendeu mais de 5 milhões de cópias pelo mundo (Wikipedia, 2020), Goleman, que foi jornalista científico no New York Times por 12 anos, traz à cena descobertas de pesquisas da área das neurociências sobre o comportamento humano e as inteligências múltiplas (Gardner, 1985), e traduz numa linguagem simples e acessível ao público leigo a teoria da inteligência emocional desenvolvida Salovey e Mayer (1990), bem como descreve suas aplicações na educação, na saúde, no trabalho e na promoção do bem estar social e individual.

<sup>36</sup> O CASEL é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1994, em sua maioria por professores universitários e cientistas, dentre eles o próprio Goleman, e alguns filantropos com o objetivo de “estabelecer a aprendizagem socioemocional de alta qualidade e baseado em evidências como uma parte essencial da pré-escola até o ensino médio” (CASEL, 2020, online). A organização tornou-se referência na promoção de programas de aprendizagem socioemocional não só nos Estados Unidos, mas em muitos países que adotam o CASEL como modelo para implementação de programas que seguem sua metodologia e pressupostos.

<sup>37</sup> James Heckman, é um economista laureado com o prêmio Nobel desta área em 2000 que desde então vem desenvolvendo pesquisas individual ou coletivamente sobre os impactos das habilidades leves (*soft skills*) sobre índices educacionais, econômicos e sociais. Adepto da teoria do capital humano, o economista utiliza os resultados dessas pesquisas como demonstração empírica da importância do fator humano para o desenvolvimento econômico.

condensam as dimensões sociais e emocionais. Esse é o caso dos termos habilidades sociais e competências emocionais. O primeiro se encontra fortemente associado aos textos de Zilda Del Prette e Almir Del Prette (1996, 1999, 2001, 2005), pesquisadores brasileiros que também se inspiram, dentre outras referências, na teoria da aprendizagem social de Albert Bandura. Já o segundo é mobilizado por Rafael Bisquerra (2000, 2006, 2019), autor espanhol fortemente influenciado pelos estudos de Daniel Goleman. Este, por seu turno, também escreveu na sequência do referido *best-seller*, o livro “Inteligência social” (2006), de modo a dar maior visibilidade aos aspectos sociais da inteligência emocional, adicionando assim mais uma expressão ao mosaico de termos que compõem o amplo quadro conceitual da temática socioemocional.

Para além dos adjetivos que conformam as expressões, alguns termos carregam ambiguidades no que tange ao uso dos substantivos. Assim, enquanto inteligência e aprendizagem apresentam-se claramente diferenciados na literatura em geral, e no debate sobre a temática socioemocional, os termos competências e habilidades costumam ser usados como sinônimos, sem a devida diferenciação ou justificativa teórica e, mais do que isso, sem fazerem referência direta às construções teóricas desses termos na sociologia do trabalho, nas teorias da administração e na educação<sup>38</sup>. Uma exceção deve ser feita ao uso do termo competências emocionais por Richard Boyatzis (2009), teórico da escola comportamental de administração que, inicialmente inspirado pelo debate sobre competências nessa corrente, predominantemente norte-americana, buscou apoio teórico nos escritos de Goleman sobre inteligência emocional para construir sua abordagem sobre competências emocionais no âmbito do *management*. Cabe registrar que também Goleman se beneficiou desse intercâmbio teórico, aproximando-se do campo da aprendizagem organizacional e do *management* e escrevendo obras em conjunto não só com Boyatzis (GOLEMAN, BOYATZIS e RHEE, 2000, GOLEMAN, BOYATZIS e MCKEE, 2002, GOLEMAN e BOYATZIS, 2008, 2017), mas também com Peter Senge (GOLEMAN e SENGE, 2016), autor de “A quinta disciplina”, obra de referência dentro destas áreas e já citada no capítulo 3.

---

<sup>38</sup> O debate sobre competências ganha impulso na década de 1990 a partir de publicações de autores da escola comportamental da administração norte-americana (McClelland, 1973; Prahalad e Hamel, 1990; Boyatzis, 1982, 1993, 1994) e da sociologia do trabalho francesa (Le Boterf, 2003 e Zarifian, 2003, 2001). Na educação, Perrenoud (1999), foi o responsável pela popularização do termo, que veio a ser incorporado às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional (1998) no contexto das reformas educacionais da década de 1990 no Brasil.

A diferenças terminológicas encontradas nesse primeiro levantamento nem sempre expressam diferenças conceituais, o que já enseja um problema teórico importante a ser investigado. Ademais, quando isso ocorre, raramente são explicitadas em artigos científicos e pesquisas empíricas, as teorias, os campos do conhecimento e/ou os autores que respondem pelos termos e concepções a eles correspondentes. A despeito disso, importa-nos, agora, verificar quais destes termos adquirem maior relevância e penetração, não só no campo da educação, mas também na esfera midiática e, por conseguinte, no senso comum, o que também nos ajudará a justificar a escolha por um desses termos, neste caso, a noção de competências socioemocionais.

### 5.1.1 A temática socioemocional na mídia online

Antes mesmo da realização da pesquisa bibliográfica de teses, dissertações e artigos realizada em portais da CAPES, do SciELO e do Google Acadêmico, buscamos verificar como os termos relacionados à temática socioemocional poderiam estar circulando entre o público não-especializado.

O procedimento que poderia auxiliar-nos nessa tarefa seria a busca e sistematização do número de aparições desses termos através da barra de pesquisa do google, no caso dos textos escritos que circulam na internet; e do youtube, que comporta outra forma de circulação midiática desses mesmos termos, os vídeos. Um recurso mais específico nos ajudou a dimensionar melhor o crescente interesse do público em geral pela temática socioemocional. Trata-se do Google *Trends*, ferramenta disponibilizada pelo Google que permite saber com que frequência e recorrência um termo foi buscado num determinado período de tempo e também compará-lo, através de gráficos, com outros termos buscados no mesmo período. Tendo em conta os termos mais representativos dentro da temática socioemocional, também nos interessou levantar a produção de livros que passaram a carregá-los em seus títulos, o que representaria não só um indicativo de maior interesse editorial pela temática, mas também um aumento da circulação dessa temática entre o público leigo. Para isso, utilizamos os *sites* de dois grandes vendedores de livros: a Amazon e a Saraiva.

Como dito, nosso intento é verificar não só o quanto a temática socioemocional tem impulsionado e mobilizado o debate no âmbito acadêmico e político, mas também tentar dimensionar, em certa medida, a sua repercussão midiática e entre o público não especializado. Assim, antes de apresentarmos e discutirmos os resultados do levantamento

bibliográfico, expomos os resultados dessa pesquisa particular e as conclusões que delas tiramos.

#### 5.1.1.1 Menções aos termos socioemocionais em páginas da internet e em vídeos do Youtube

A partir do conjunto de termos que levantamos, realizamos, uma a uma, a pesquisa do número de menções desses termos em páginas da internet através da ferramenta de busca do google, sistematizando os resultados em ordem crescente de aparições na tabela abaixo:

Tabela 1 – Pesquisa termos socioemocionais Google

<b>Termos</b>	<b>Menções</b>
Soft Skills	18.900.000
Social And Emotional Learning	5.280.000
Inteligência Emocional	1.600.000
Habilidades Sociais	858.000
Non-Cognitive Skills	245.000
Socio-Emotional Skills	174.000
Competências Sociais	172.000
Competências Socioemocionais	152.000
Habilidades Socioemocionais	143.000
Inteligência Social	75.000
Competências Emocionais	51.600
Habilidades Emocionais	49.700
Aprendizagem Socioemocional	11.500
Inteligência Socioemocional	5.850
Habilidades Não-Cognitivas	5.800
Competências Não-Cognitivas	2.370
Habilidades Leves	1.200

Fonte: o autor, 2021.

Embora essas buscas tenham retornado um maior número de resultados para a expressão "*soft skills*", é interessante notar que, em contraste, sua tradução para o português, "habilidades leves", aparece como a expressão com menor número de menções. Daí podemos inferir que: a prevalência do termo "*soft skills*" se dá em razão de maior número de páginas em língua inglesa e/ou do seu uso não traduzido em páginas em língua nacional, algo que

verificamos em muitos textos acadêmicos. Em comparação com outros termos em língua inglesa mais diretamente associados às "competências socioemocionais", como "*non-cognitive skills*" e "*socio-emocional skills*" é clara a sua predominância, o que sugere forte influência do campo da economia na difusão desses termos e conceitos, uma vez que, como dissemos, a expressão "*soft skills*", encontra-se fortemente associada aos estudos do economista James Heckam, amplamente divulgadas a partir dos anos 2000.

O termo *Social and Emotional Learning* (SEL), comparece em segundo lugar, o que é reflexo do maior tempo de sua circulação na internet uma vez que, como explicamos, este fora cunhado em 1994. O mesmo se pode dizer em relação ao termo Inteligência Emocional, que além de remontar a essa mesma época, tem em seu favor a popularização adquirida por intermédio das obras de Goleman (1996, 2001, 2012) e ao termo Habilidades Sociais, que já circula no Brasil desde a década de noventa, por meio dos estudos de Del Prette e Del Prette (1996, 1999).

Já entre os termos em língua portuguesa que assumem a adjetivação "socioemocional", a primazia das expressões competências socioemocionais e habilidades socioemocionais é evidente quando comparada aos termos aprendizagem socioemocional e inteligência socioemocional, o que não deixa de ser surpreendente, já que estes dois últimos circulam há mais tempo do que os primeiros. O termo aprendizagem socioemocional, como dissemos, resulta da tradução de *Social and Emotional Learning*, conceito desenvolvido por CASEL (1994), enquanto inteligência socioemocional relaciona-se correntemente ao título de uma obra do escritor brasileiro Augusto Cury (1995), também datada da década de 1990. Assim, parece relevante que os termos competências socioemocionais e habilidades socioemocionais, que passam a circular com maior força somente a partir de 2014, por via das publicações da OCDE (2014, 2015) e do IAS (2014, 2016), tenham esse destaque, superando também as expressões construídas pela negação do elemento cognitivo, como é o caso de habilidades e competências não-cognitivas, essa última utilizada nas primeiras publicações do IAS (2012).

Quando replicamos essa pesquisa buscando não textos, mas vídeos hospedados no site Youtube, encontramos os seguintes resultados.

Tabela 2 – Pesquisa termos socioemocionais Youtube

<b>Termos</b>	<b>Menções</b>
Inteligência Emocional	92.400
Soft Skills	64.500
Social And Emotional Learning	4.870

Competências Socioemocionais	3.170
Habilidades Socioemocionais	3.100
Inteligência Social	1.780
Habilidades Sociais	1.760
Habilidades Emocionais	852
Aprendizagem Socioemocional	354
Non-Cognitive Skills	298
Competências Emocionais	282
Inteligência Socioemocional	219
Socio-Emotional Skills	150
Competências Sociais	88
Habilidades Não-Cognitivas	5
Competências Não-Cognitivas	1
Habilidades Leves	1

Fonte: O autor, 2021.

Comparando as pesquisas de menções dos termos no Google e no Youtube, mantém-se o predomínio das expressões *Soft Skills*, *Social and Emotional Learning* e Inteligência Emocional, esta última obtendo no site de hospedagem de vídeos o maior número de menções. No entanto, observa-se agora que, logo em seguida, aparecem os termos competências socioemocionais e habilidades socioemocionais, ambas praticamente com o mesmo número de menções. Esse número é ainda mais impressionante quando verificamos que todos os vídeos sobre competências e habilidades socioemocionais, datam de 2014 em diante. Ademais, considerando que, dos resultados encontrados na busca pelo portal Google retornam predominantemente materiais da mídia escrita, enquanto o Youtube é exclusivamente um site de mídia de vídeos, podemos presumir que esses termos circulem majoritariamente através de uma mídia mais acessível em termos de formato e linguagem, sugerindo que, na esfera da internet, esses são os termos em língua portuguesa com os quais o público leigo tem maiores possibilidades de obter informações a respeito da temática socioemocional. Confirma-se também que, na língua inglesa, o termo *soft skills* tem maior penetração nessas mídias do que seus equivalentes, *non-cognitive skills* e *socio-emotional skills*, o que reitera a influência do campo da economia e, mais especificamente, da teoria do capital humano, através da divulgação de pesquisas de James Heckman, como poderemos verificar em outro momento.

### 5.1.1.2 Buscas pelos termos socioemocionais na mídia online

Se os levantamentos que fizemos até agora mostram que, desde 2014, há grande volume de produção de textos e vídeos online que se valem dos termos competências ou habilidades socioemocionais, seria interessante verificar o quanto esses materiais têm sido buscados na esfera da internet, o que indicaria o nível de interesse do público em geral, seja ele especializado ou não. A ferramenta *Google Trends*, permite-nos ter alguma dimensão desse interesse, na medida em que tal ferramenta disponibiliza o volume de buscas feitas na barra de pesquisa do google ao longo de um período determinado.

Considerando essa possibilidade, realizamos a pesquisa tomando como referência um intervalo de tempo de 10 anos (2011-2020), os três termos mais encontrados (*soft skills*, inteligência emocional e *social and emotional learning*) nas buscas anteriores (Google e Youtube) e ainda os termos competências socioemocionais e habilidades socioemocionais, que aparecem com maior frequência em páginas da internet a partir de 2014. Seguem-se os resultados dessa sistematização.

Tabela 3 – Buscas por termos socioemocionais no Google (2011-2020)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
<b>IE</b>	31	30	33	32	36	41	56	78	101	124	561
<b>SSK</b>	11	11	16	29	24	20	53	156	353	714	1.387
<b>SEL</b>	188	189	290	275	272	353	416	523	518	659	3.683
<b>HSE</b>	0	0	0	16	26	29	69	119	413	546	1.218
<b>CSE</b>	0	0	0	6	5	10	21	43	105	539	729

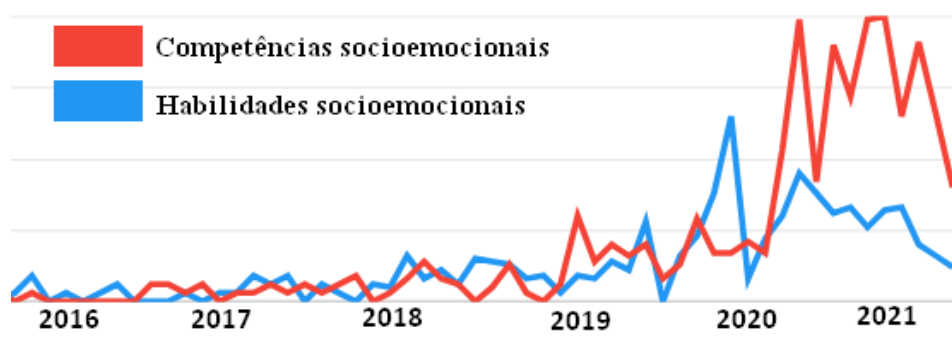
Legenda: IE: Inteligência Emocional; SSK: Soft Skills; SEL: Social and Emotional Learning; HSE: Habilidades Socioemocionais; CSE: Competências Socioemocionais.

Fonte: O autor, 2021.

Considerando a diferença já verificada entre o volume de pesquisas dos termos em língua inglesa em relação aos de língua nacional, cabe destacar inicialmente duas constatações: 1) o aumento progressivo da busca pelo termo *soft skills*, que em 2020 ultrapassa em números de buscas o termo *social and emotional learning*; 2) a superação, a partir de 2019, do volume de buscas pelos termos competências e habilidades socioemocionais em comparação com inteligência emocional. Mais do que isso, deve-se atentar ao fato de que, antes de 2014, as expressões competências socioemocionais e

habilidades socioemocionais jamais foram buscadas, o que reforça a tese de que se tratam de termos novos, sustentando a hipótese, que buscaremos elucidar no capítulo seguinte, de que se tratam de termos com estatuto epistemológico frágil, construído a partir de uma síntese teórica de constructos advindos dos campos da psicologia (inteligência emocional e teorias da personalidade) e da economia (teoria do capital humano), ainda que os termos em destaque e sua utilização no campo educacional remeta às contribuições da sociologia do trabalho francesa e da corrente comportamental da administração. Interessante sublinhar ainda que, embora o termo habilidades socioemocionais tenha um número de buscas relativamente maior em comparação com o termo competências socioemocionais, essa diferença começa a se reduzir em 2019, atingindo quase igualdade em 2020 e invertendo-se a partir daí, como demonstra o gráfico comparativo abaixo, produzido com auxílio dessa ferramenta:

Gráfico 1 – Evolução das buscas pelos termos habilidades e competências socioemocionais



Fonte: O autor, 2021 (Adaptado de Google *Trends*, 2021, online)

Ainda que, como dissemos, esses termos estejam sendo usados, grosso modo, como sinônimos, parece que a tendência será a de maior ocorrência do termo “competências socioemocionais”, na medida em que, ao orientar políticas curriculares, ele acaba circulando mais, seja de forma independente, seja por sua aproximação vocabular com a noção de competências, constructo que adentrou o campo da educação ainda na década de 1990. Além disso, tanto a OCDE quanto o IAS, têm-se valido deste termo nos seus materiais de divulgação, relatórios e nas falas de seus interlocutores, favorecendo-se ainda mais a sua popularização.

### 5.1.2 A produção editorial de livros sobre a temática socioemocional

Constatado o aumento do volume dos materiais e do interesse do público em geral pelos termos “competências socioemocionais” e “habilidades socioemocionais” na mídia



online, buscamos verificar em que medida esse interesse, aliado ao debate acadêmico e a incorporação desses termos nas políticas públicas de educação, pode ter fomentado o mercado editorial a publicar livros que enfocam essa temática, bem como estimulado autores a produzirem materiais teóricos ou didáticos que trazem esses termos em seus títulos. Incluímos ainda, nos descritores de busca, o termo socioemocional no intuito de encontrar obras com temáticas afins. Para a realização dessa pesquisa nos valem os sites de duas grandes redes de vendas de livros: A Amazon e a Saraiva livros. Apresentamos abaixo, pela ordem do ano de publicação, as obras encontradas.

Quadro 1 – Publicações de livros sobre a temática socioemocional

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
1995	Inteligência socioemocional. Ferramentas Para Pais Inspiradores e Professores Encantadores	CURY, Augusto	Escola de Inteligência
2014	Educar Crianças. As Bases de Uma Educação Socioemocional. Um Guia Para Pais, Educadores e Terapeutas	CAMINHA, Renato M.	Sinopsys
2018	Arteterapia, Promoção de Saúde e Aprendizagem Socioemocional	NORGREN, Maria e Betânea P.	Wak
2018	Soft Skills: Conheça as ferramentas para você adquirir, consolidar e compartilhar conhecimentos.	MARTINS, José Carlos C. M	Brasport
2019	Competências socioemocionais na escola	FONTE, Paty.	Wak
2019	Liderança Com Base Nas Soft Skills	BRESSAN, Cyndia. RIBEIRO, Mariluce L. G. ROMA, Andréia.	Leader
2019	Habilidades Socioemocionais na Escola - Guia Prático da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.	BONFANTE, Roseli.	Juruá
2019	Competências socioemocionais para o mercado de trabalho: 100 perguntas para o aprimoramento profissional	BENEVIDES, Rafaelle.	Matrix

2019	Frustração: Como treinar suas competências emocionais para enfrentar os desafios da vida pessoal e profissional	FÓZ. Adriana	Benvirá
2019	Programa de Intervenção para Professores - Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil	STASIAK, Gisele R. WEBER, Lidia	Juruá
2020	Educação Socioemocional (série com os seguintes volumes: empreendedorismo, liderança, negociação, oratória, gestão de pessoas)	CARLOS, Antonio	Kindle
2020	Coaching Educacional: o despertar dos jovens.: Uma jornada real de autoconhecimento e aquisição de competências socioemocionais	OLIVEIRA, Luís Cláudio P.	Kindle
2020	Competências Socioemocionais em sala de aula: Guia prático do ensino infantil ao ensino superior	GARCIA. Carol.	Kindle
2020	Competências socioemocionais na escola - Aprenda a criar um projeto na prática	BARBOSA, Milena	Kindle
2020	Estratégias para se trabalhar com metodologias ativas e competências socioemocionais no ambiente escolar	RIOS, Mauricio O	Independently Published
2020	Omnus: atlas das competências socioemocionais	ROGLIO, Michele. MORAES, Flávia	Literare Books International
2020	Utilização de metodologias ativas de ensinoaprendizagem: Avaliação das habilidades cognitivas e socioemocionais no ensino superior	PIVA, Suelene S. (Org)	CRV
2020	Linguagens e Habilidades	VARANDA,	Appris

	Socioemocionais na Infância: o Impacto de uma Intervenção na Educação Infantil.	Cristina <i>et al</i>	
2020	Soft skills: competências essenciais para os novos tempos	ANTUNES, Lucedile (org.)	Literare Books International
2020	Metacognição e Aprendizagem Socioemocional: Um Pequeno Guia	OLIVEIRA, Jander Temístocles	Kindle
2020	Inteligência emocional e socioemocional: Compreendendo a diferença para aplicar no dia a dia	RODRIGUES, Thaynan	Kindle
2020	Habilidades socioemocionais na educação	TEIXEIRA, Antônia Benedita	Appris
2021	Guia de Competências Socioemocionais para Pais: Aprenda como tornar seu filho um adulto equilibrado e de sucesso	MARTHA, Priscila da S	Kindle
2021	Baralho das Habilidades Socioemocionais	PACARANO, Silvia V. BANDO, Maurício O. DE JESUS, Kelen Cristina	Nilapress
2021	Jogos Transversais E as Competências Socioemocionais	BASTOS, Denis M	Independently Published
2021	Base Nacional Comum Curricular Competências Socioemocionais em Foco: Teoria e Prática para Todos	MUNIZ, Luana da S	Kindle
2021	Competências socioemocionais de bolso: Formando alunos e professores para os desafios do séc. XXI	CERICATO, Itale Luciane; CERICATO, Lauri	Editora do Brasil
2021	Caderno de Atividades Socioemocionais para oficinas de crianças, adolescentes e adultos	RODRIGUES, Luciana S. <i>et al.</i>	APMC

2021	Habilidades Socioemocionais	CARLOS, Antonio	Kindle
2021	Habilidades Socioemocionais	RIBEIRO, Olzeni. VOLKER, Paulo	MDH
2021	Construindo Espaços de Acolhimento: A importância do cuidado socioemocional no retorno às aulas no contexto da COVID-19	MOURA, Isabel C. DUGACSEK, Jéssica V. FERNANDES, Mariana C	Nversos
2021	Habilidades socioemocionais: por que essas competências precisam ser desenvolvidas na primeira infância?	MOREIRA. Ivana	Literare Books International
2021	Soft Skills - Vol 2: habilidades do futuro para o profissional do agora	ANTUNES, Lucedile. SPADOTO, Marcel	Literare Books International

Fonte: O autor, 2021.

De início, chama a atenção o incremento dessas publicações no Brasil a partir do ano de 2014. Antes disso, constam apenas dois livros que fazem referência ao termo socioemocional no título. Em contraste, depois de 2014, encontramos nada menos que 30 publicações que carregam no título esse vocábulo ou sua expressão equivalente mais recorrente na língua inglesa, *soft skills*. Em 2020 e 2021, foram publicados 22 livros temáticos, 11 em cada ano, o que representa uma média de quase 1 livro por mês.

Para além da questão quantitativa, importa pensarmos essa profusão em seus aspectos qualitativos. Embora não pretendamos fazer uma análise aprofundada desse material, dado que não fizemos a leitura de seus conteúdos, os títulos escolhidos nos permitem tecer alguns comentários e arriscar algumas inferências sobre o conjunto das publicações.

Nota-se que parte significativa das publicações está voltada ao público especializado, professores e educadores em geral, embora estejam presentes no conjunto dos livros listados, títulos explicitamente dirigidos aos pais ou ao público em geral. Em alguns títulos encontramos expressões que conferem às competências socioemocionais um caráter inovador, necessário ao "futuro", ao "século XXI" ou aos "novos tempos". Boa parte das obras indicam claramente nos títulos que pretendem ser um "guia" que oferece "ferramentas" para "intervenção" ou "aplicação" na "prática". Outras apresentam-se claramente como material paradidático, a exemplo de "caderno de atividades", "baralho de habilidades socioemocionais" ou livros com sugestões de "jogos" e "perguntas" relacionados à temática. Algumas apelam

para expressões inusitadas como "coaching educacional" ou outras, de igual apelo comercial, como "profissional do agora", "liderança", "empreendedorismo", o que também demonstra o potencial de apropriação do discurso das competências socioemocionais pelo campo da gestão de pessoas. Não há, no conjunto de autores que assinam as obras, pesquisadores destacados no campo da educação e a maioria das obras foram publicadas por editoras de pouca expressão, inclusive na forma de Ebook através da editora da Amazon, a Kindle Edition.

Tais características observadas nos levam a pensar que a maioria dos livros publicados até agora sobre a temática socioemocional tem sentido de divulgação e buscam projeção comercial ao abordarem de forma muitas vezes apologética, um tema que está na "crista da onda" e que se configura hoje como um dos grandes slogans pedagógicos (CONTRERAS, 2002), à exemplo das "metodologias ativas", da "sala de aula invertida", da "Educação para o Século XXI". Tais slogans exercem forte sedução e ganham adeptos ao produzirem um discurso do fracasso da escola "tradicional", sempre em descompasso com o mundo moderno, ao mesmo tempo em que oferecerem "soluções de bolso" para problemas pedagógicos de natureza política e/ou estrutural. De todo modo, essas obras atestam, mais uma vez, a força e a facilidade com o que o discurso da educação socioemocional vem penetrando no universo educacional, não só através de seus intelectuais orgânicos e das políticas públicas de educação, mas também pela vulgarização e popularização de conceitos produzidos em campos distintos da educação, sem a devida crítica ou observação de seus pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos.

Assim, parece necessário problematizar alguns aspectos, origens e controvérsias relativas aos conceitos que perpassam as abordagens sobre competências socioemocionais e seus correlatos, a fim de destacar aqueles que, assumidos acriticamente, tem sérias implicações para o currículo escolar, a prática docente e a formação de professores e da classe trabalhadora em geral, o que faremos em momento oportuno. Antes disso, apresentamos na seção seguinte um panorama da produção acadêmica no Brasil realizado a partir do levantamento de teses, dissertações e artigos nos portais da CAPES, do SciELO e do Google Acadêmico.

### 5.1.3 Panorama da literatura acadêmica sobre a temática das competências e/ou habilidades socioemocionais

Os levantamentos que realizamos nas páginas de buscas do Google e do Youtube visavam equacionar questões léxicas relacionadas à profusão de termos utilizados para se

referir aos aspectos socioemocionais da constituição e formação dos sujeitos. Identificados os termos mais recorrentes na língua inglesa e portuguesa, tentamos dimensionar o quanto elas poderiam estar mobilizando o público em geral, seja através da busca ativa por esses termos na internet, seja através da mídia impressa, mais especificamente do mercado editorial de livros com as temáticas das competências e habilidades socioemocionais.

Neste segundo momento, lançamos nosso olhar para a produção acadêmica. Em princípio, com objetivo semelhante às pesquisas antes apresentadas: identificar os termos prevalentes no debate sobre a temática socioemocional. Tal objetivo se torna necessário para verificar se há correspondência na forma como certos vocábulos assumem protagonismo na esfera pública e na esfera da produção acadêmica. Entretanto, neste segundo momento, pretendemos avançar um pouco mais e identificar em diferentes áreas e/ou campos do conhecimento os problemas que têm sido abordados a partir dos termos prevalentes, buscando também compreender se as pesquisas operam com os termos a partir das questões conceituais que elas ensejam ou se os utilizam de forma mais ou menos arbitrária, subordinada a outros conceitos ou aos próprios problemas de pesquisa que apresentam.

Para dar conta deste intento, realizamos pesquisas nas plataformas do Google Acadêmico, do SciELO e da CAPES. Enquanto a primeira tem maior utilidade para avaliarmos aspectos quantitativos relacionados ao uso dos termos, dado que, por abarcarem todo tipo de produção acadêmica (livros, artigos, trabalhos de congresso, teses, dissertações), retornam sempre um número muito alto e pouco específico de resultados, a segunda e a terceira permitem avaliar melhor aspectos qualitativos, uma vez que possibilitam especificar e qualificar melhor o tipo de produção acadêmica que procuramos. Assim sendo, apresentamos a seguir o resultado desses levantamentos.

#### 5.1.3.1 Pesquisa no banco de dados do Google Acadêmico

Como dissemos, a plataforma do Google Acadêmico, ao agregar todo tipo de produção acadêmica em geral, costuma retornar um volume grande e pouco específico sobre o “estado da arte” de determinado tema. De outro modo, permite-nos ver no conjunto da produção acadêmica e a partir de certos recortes temporais, a predominância de conceitos, termos técnicos e vocábulos utilizados em maior ou menor medida conforme alguns critérios por nós estabelecidos na pesquisa. Replicamos, então, as pesquisas feitas antes nas barras de busca do Google e do Youtube, no intuito de confirmar a predominância dos termos mais fortemente associados à temática socioemocional no âmbito da produção acadêmica. Contudo, para não

tornar exaustivo e demasiadamente redundante essa pesquisa, apresentamos na tabela a seguir, apenas os termos mais recorrentes, discutindo em seguida a existência ou não da referida correspondência e predominância. Para trabalhar com um número menor de resultados e sermos mais específicos, utilizamos como descritores nas buscas os termos já elencados associados ao nome educação ou *education*, conforme a origem do termo inicial. O corte temporal que estabelecemos é longo (30 anos), mas condensa dois grandes períodos (1990 a 2000 e 2001 a 2010) e os resultados anuais dos dez anos subsequentes.

Tabela 4 - Pesquisa termos socioemocionais Google Acadêmico

<b>Período/termo</b>	<b>IE</b>	<b>SEL</b>	<b>CS</b>	<b>CSE</b>	<b>HS</b>	<b>HSE</b>	<b>SES</b>	<b>SSK</b>
<b>1990 -2000</b>	211	372	227	0	266	0	57	2.510
<b>2001 - 2010</b>	1.370	4.850	3.770	25	5.620	11	516	17.200
<b>2011</b>	784	1.140	1.330	8	1.480	4	134	4.900
<b>2012</b>	991	1.430	1.700	12	1.700	6	183	6.400
<b>2013</b>	1.140	1.660	1.830	20	1.810	6	275	6.870
<b>2014</b>	1.210	1.990	1.930	40	2.040	27	355	8.100
<b>2015</b>	1.260	2.470	1.850	84	2.230	51	481	9.450
<b>2016</b>	1.470	2.920	1.720	149	2.630	78	632	10.800
<b>2017</b>	1.610	3.360	1.790	198	2.740	110	768	13.000
<b>2018</b>	1.960	3.780	1.720	267	3.240	236	849	15.300
<b>2019</b>	2.400	4.730	1.570	531	3.200	361	1.090	18.800
<b>2020</b>	2.490	5.680	1.470	768	3.280	544	1.330	21.500
<b>Total</b>	10.046	34.382	20.907	2.103	30.236	1.419	6.670	134.830

Legenda: IE (Inteligência Emocional); SEL (Social and Emotional Learning); CS (Competências sociais); CSE (Competências Socioemocionais); HS (Habilidades Sociais); HSE (Habilidades Socioemocionais); SES (Social-Emotional Skills); SSK (Soft Skills).

Fonte: O autor, 2021.

Comparando esse levantamento com aquele feito através dos sites do Google e do Youtube, despontam com grande número de resultados além dos termos antes indicados (Inteligência emocional, Competências socioemocionais, Habilidades Socioemocionais, *Social and Emotional Learning* e *Soft skills*), os termos Habilidades Sociais, Competências Sociais e *Social-Emotional Skills*. O termo Habilidades Sociais, como dissemos anteriormente, está fortemente associado aos estudos de Zilda e Almir Del Prette, que também utilizam o conceito de competências sociais, atribuindo a este um sentido distinto daquele.

Verificamos que em Portugal o termo competências sociais também é frequentemente encontrado em trabalhos acadêmicos na área de educação, uma vez que o país desenvolveu, já na década de 1990 alguns programas de formação de competências sociais (MATOS, 1997; MATOS, SIMÕES e CARVALHOSA, 2000). Isso explica o alto índice de trabalhos que se valem desses dois conceitos, já que o Google Acadêmico leva em consideração a presença dos termos em trabalhos escritos em determinada língua, não importando o país de origem. Já o termo *Social-Emotional Skills*, que aparece no contexto de trabalhos de língua inglesa sobre o programa SEL e, em menor medida, em textos sobre *Soft Skills*, mais recentemente comparece também nas traduções de resumos de trabalhos que utilizam os termos competências e/ou habilidades socioemocionais o que, conseqüentemente, aumenta sua recorrência também em textos de língua portuguesa.

Destacadas essas particularidades, continua notório o aumento progressivo do número de trabalhos que fazem uso dos termos competências e/ou habilidades socioemocionais. Contudo, como veremos em seguida, a presença desses termos é menor em textos de periódicos que compõem a biblioteca digital do SciELO e cujos critérios de indexação ao portal são mais rigorosos.

### 5.1.3.2 Pesquisa na base de dados do SciELO

Considerando que o SciELO não contempla periódicos de países de língua inglesa, optamos por apresentar apenas os resultados de pesquisa dos textos que mencionam os principais termos em língua portuguesa por nós levantados. A fim de verificar o uso desses termos no campo da educação, distinguimos resultados totais daqueles em que os termos aparecem em associação com o descritor “educação”. Também optamos por apresentar a totalidade dos trabalhos sem especificar os anos de publicação, deixando para mencionar aspectos relativos à oscilação ou ausência destes em determinados períodos quando assim julgarmos necessário. As publicações mais antigas datam de 1999 e as mais recentes de 2021. Eis então a sistematização dos dados colhidos.

Tabela 5 – Pesquisa termos socioemocionais SciELO

<b>Termos</b>	<b>Total</b>	<b>Relacionados à educação</b>	<b>Percentual correspondente</b>
Habilidades Sociais	243	91	37%
Inteligência Social	109	19	17%



Inteligência Emocional	59	13	22%
Competências Sociais	18	3	16%
Competências Socioemocionais	8	5	62%
Habilidades Socioemocionais	8	3	37%
Aprendizagem Socioemocional	4	4	100%

Fonte: O autor, 2021.

Destacam-se claramente os trabalhos que fazem uso dos termos “Inteligência Emocional”, “Inteligência Social” e “Habilidades Sociais”. O primeiro e o último com maior proporção de trabalhos relacionados à educação. Diferentemente do que ocorrera na pesquisa no Google Acadêmico, o termo “Competências sociais” foi bem menos mencionado do que “Habilidades sociais”, o que sugere que este último esteja mais bem estabelecido no campo da psicologia e da educação do que o primeiro. Quanto ao baixo número de menções aos termos competências e habilidades socioemocionais, podemos inferir que, além de serem termos mais recentemente adotados, como demonstramos nos levantamentos anteriores, estes talvez ainda não tenham adquirido solidez e clareza teórico-conceitual suficiente para figurar em artigos dos periódicos mais renomados, que constituem o padrão de excelência priorizado por esta biblioteca virtual.

A despeito disso, o crescente interesse pela temática socioemocional tem repercutido no aumento do número de teses e dissertações no Brasil que carregam essa adjetivação. Na seção seguinte, apresentaremos os resultados do levantamento desses trabalhos, o que nos permitirá oferecer um panorama atual das pesquisas que tomam como referência os termos competências e/ou habilidades socioemocionais e, ao mesmo tempo, anunciar alguns problemas de natureza teórico-conceitual e político-pedagógicas que serão abordados no capítulo seguinte.

### 5.1.3.3 Pesquisa de teses e dissertações no portal da CAPES

Considerando os levantamentos que fizemos, ficou demonstrado que os termos competências e/ou habilidades socioemocionais tem ganhado impulso nos discursos pedagógicos e nas políticas sociais, em especial, nas políticas de educação. Assim, para realizar a pesquisa de teses e dissertações produzidos no contexto nacional, elegemos esses

descritores com intuito de encontrar trabalhos que os utilizam para operarem pesquisas de natureza teórico e/ou empírica. Ao realizar a busca, consideramos que tais termos poderiam estar localizados nos títulos, resumos ou palavras-chaves das teses e dissertações. Assim, após um primeiro levantamento, observamos, pela leitura dos resumos, introduções e conclusões/considerações finais, as pesquisas que, de fato, faziam uso teórico desses termos e não apenas uma simples menção. Também incluímos no conjunto de trabalhos as pesquisas que utilizavam termos correlatos em conjunto com os descritores escolhidos. Temporalmente, estendemos nossa pesquisa até o ano de 2020, de modo a poder observar períodos anuais completos, uma vez que concluímos esse trabalho de levantamento no final do ano de 2021. Ao todo foram identificados 70 trabalhos, dos quais 64 tivemos acesso ao texto na íntegra. Os outros 6 foram, portanto, excluídos das análises<sup>39</sup>. Num primeiro momento desse levantamento, detivemos nossa atenção para quatro indicadores principais: natureza da pesquisa (mestrado, doutorado, mestrado profissional), ano das defesas, área do programa de pós-graduação e termos operacionalizados. Apresentamos a seguir uma tabelas e um gráfico com as sistematizações desses dados.

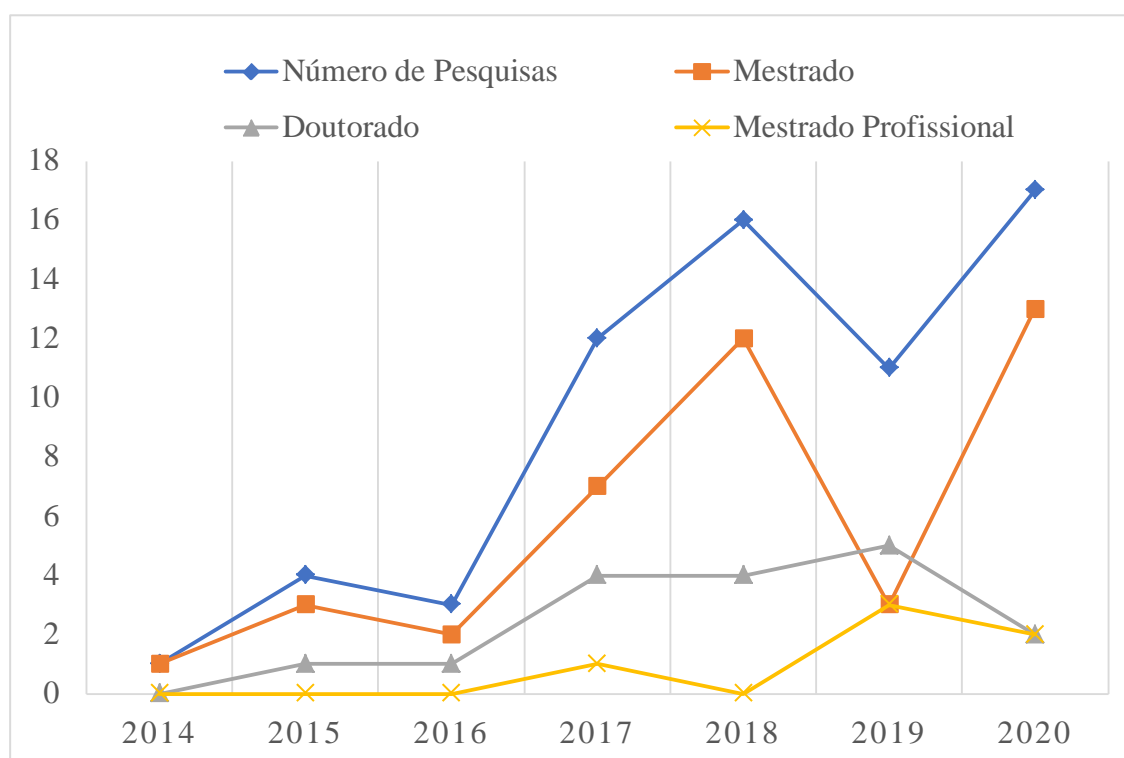
Tabela 6 - Teses e Dissertações sobre competências/habilidades socioemocionais

<b>Ano de Defesa</b>	<b>Número de Pesquisas</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Mestrado Profissional</b>
<b>2014</b>	1	1	0	0
<b>2015</b>	4	3	1	0
<b>2016</b>	3	2	1	0
<b>2017</b>	12	7	4	1
<b>2018</b>	16	12	4	0
<b>2019</b>	11	3	5	3
<b>2020</b>	17	13	2	2
<b>TOTAL</b>	64	39	17	6

Fonte: O autor, 2021.

<sup>39</sup> A listagem com os títulos e os nomes dos autores de todos os trabalhos pode ser encontrado no anexo 1 desta tese.

Gráfico 2 – Evolução do número de Teses e Dissertações sobre competências/habilidade socioemocionais



Fonte: O autor, 2021.

Por esses dados, constata-se o crescimento gradual de pesquisas que operam com os termos competências e/ou habilidades socioemocionais, atingindo-se em 2020, o maior número de trabalhos, 17, de um total de 64 trabalhos concluídos em 8 anos. Confirma-se também o aumento do interesse e a emergência do termo competências e/ habilidades socioemocionais no início dos anos 2010, ganhando tais termos uma maior força a partir de 2014. Talvez por isso o maior número de trabalhos de doutorado concluídos seja datado do ano de 2019, sendo o ano de 2020 aquele em foram concluídos o maior número de trabalhos de mestrado, parecendo ser esta uma tendência ainda a ser confirmada. Quanto aos trabalhos de mestrado profissional, nota-se seu aparecimento um pouco mais tardio, mas figurando nos dois últimos anos com pelo menos 2 trabalhos anuais. O gráfico abaixo permite visualizar melhor

Quanto às áreas dos programas de pós-graduação nos quais estas pesquisas foram realizadas, os dados são os seguintes:

Tabela 7 – Áreas em que foram desenvolvidas as pesquisas

<b>Área</b>	<b>Trabalhos</b>
Educação/Ensino <sup>40</sup>	26
Psicologia	13
Economia	10
Administração	3
Ciências Médicas/Saúde	3
Letras	2
Ciências	2
Políticas Públicas	1
Sociologia	1
Direito	1
Tecnologia	1
Design	1
Total	64

Fonte: O autor, 2021.

Como podemos verificar, a área de educação/ensino acumula o maior número de trabalhos, seguida pelas áreas de psicologia e de economia. Esse maior volume de trabalhos no campo da educação pode ser atribuído à influência acadêmica e política da incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular. Ao mesmo tempo, constatamos que boa parte dos trabalhos nas áreas de economia e psicologia tinham como campo empírico a escola. Tal observação, somada ao fato de que os constructos teóricos que constituem as bases conceituais das competências socioemocionais advêm desses campos, confirma uma tendência histórica de colonização da pedagogia por essas ciências (HOUSSAYE, 2004, LIBÂNEO, 2005, PIMENTA, 2011), que costumam utilizar a educação como campo de aplicação de suas teorias.

Além dessas três áreas, a administração e as ciências médicas comparecem com número relativamente relevantes de trabalhos. Merece destaque ainda a existência de trabalhos que operam com os termos competências e habilidades socioemocionais em áreas como o direito, o design e a tecnologia. Sobre os trabalhos na área de letras, observamos,

<sup>40</sup> Incluímos neste conjunto, pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação física (2) e em ensino de ciências, matemática e/ou tecnológico (4), além dos programas de educação (20).

lendo seus resumos, que se tratam, na verdade, de trabalhos sobre educação realizados no contexto do ensino de língua portuguesa. Também é este o caso daqueles trabalhos realizados na área de ciência, que correspondem a pesquisas que tem como foco o ensino.

Acerca das preferências terminológicas utilizadas como referência na abordagem da temática socioemocional e considerando que nossa busca foi inicialmente formulada a partir dos termos competências socioemocionais e habilidades socioemocionais, apresentamos abaixo a predileção dos autores por estes ou outros termos.

Tabela 8 - Termos socioemocionais utilizados nas teses e dissertações

<b>Termos</b>	<b>Educ.</b>	<b>Psic.</b>	<b>Econ.</b>	<b>Outros</b>	<b>Total</b>
Competências socioemocionais	19	8	2	8	37
Habilidades socioemocionais	6	5	6	5	22
Competências não-cognitivas	2	1	-	-	3
Habilidades não-cognitivas	-	-	2	-	2
Aprendizagem socioemocional	-	-	-	3	3
Soft Skills	-	-	1	1	2
Variáveis socioemocionais	-	1	-	-	1
Perfis socioemocionais	-	1	-	-	1
Desenvolvimento socioemocional	-	1	-	-	1
Educação socioemocional	1	-	-	-	1
Indicadores socioemocionais	-	1	-	-	1

Fonte: O autor, 2021.

Como utilizamos os descritores competências socioemocionais e habilidades socioemocionais, esses figuram com maior número de menções seja nos títulos, resumos ou nas palavras-chaves dos trabalhos encontrados. Ainda assim, vemos que o número de trabalhos que tem como referência o termo competências socioemocionais (37) é bem maior do que aqueles que valem-se da expressão habilidades socioemocionais (22). Mais do que isso, comparativamente, a expressão competências socioemocionais aparece com maior frequência nos trabalhos do campo da educação (19) e em apenas 2 dos 10 trabalhos do campo da economia. Já a expressão habilidades socioemocionais comparece em igual número tanto na área da educação quanto da economia (2). Quanto às expressões competências não-

cognitivas e habilidades não-cognitivas, a primeira consta em 2 trabalhos da área de educação, enquanto a segunda comparece apenas em trabalhos da área da economia (2). Nos trabalhos realizados em programas de pós-graduação de psicologia também há predomínio de competências socioemocionais (7) sobre habilidades socioemocionais (5). Contudo, observa-se que, nesta área, há uma tendência de se utilizar esses termos associados a outros conforme pudemos observar: variáveis socioemocionais, perfis socioemocionais, desenvolvimento socioemocional e indicadores socioemocionais. Curiosamente, a expressão aprendizagem socioemocional não foi mencionada nos resumos, títulos ou palavras-chaves dos trabalhos das três áreas com maior número de pesquisas: educação, psicologia e economia.

Cabe aqui registrar um dado interessante e ao mesmo tempo paradoxal. Ainda que não tenhamos nos aprofundado nas bases teóricas relacionadas aos constructos e instrumentos utilizados no conjunto das pesquisas, surpreende-nos o número relativamente baixos de trabalhos que se apoiam no aporte teórico da psicologia do desenvolvimento desenvolvidas por autores tidos como referências no campo da Educação: Jean Piaget, Lev Vigotski e Henri Wallon. Apenas dois trabalhos tomam como base o referencial vigotskiano (PISKE, 2003; SILVA, Márcio, 2018); outros dois reportam-se e apoiam-se na teoria piagetiana (MAZETTO, 2015; ZAMBIANCO, 2020) e apenas um em Wallon (SCHORN, 2018). Isso não quer dizer que não tenhamos encontrado referências esparsas sobre esses autores nos textos. O mesmo pode ser dito em relação à teoria da inteligência emocional, essa última presente nos trabalhos como referência auxiliar. Contudo, ao adotarem o termo competências socioemocionais, a maioria das pesquisas que utilizam esse conceito acabam se apoiando no constructo que mais comumente a ela relacionado: a teoria dos cinco fatores (Big Five).

A despeito disso, concluímos, com bases nos dados apresentados acima, que a expressão competências socioemocionais é aquela que tem tido maior aplicação em pesquisas sobre a temática socioemocional no campo da educação, especialmente nos últimos anos, o que confirma as constatações que fizemos nos levantamentos anteriormente apontados. Sobre a expressão habilidades socioemocionais, verificamos seu menor uso no contexto educacional, embora esse termo encontre igual recorrência nos trabalhos das áreas de psicologia e economia. A despeito disso, como temos ressaltado, ambas as expressões têm sido utilizadas como sinônimos, e a recorrência mais frequente ao termo competências socioemocionais no campo da educação pode ser efeito da sua incorporação nas políticas públicas de educação e sua disseminação em documentos e textos da OCDE e do IAS no Brasil.

Antes de avançarmos para este debate, gostaríamos de tecer mais algumas considerações sobre a natureza das pesquisas oriundas das teses e dissertações encontradas e expor algumas conclusões a que chegamos após a análise que fizemos dos resumos, introduções e conclusões dos 64 trabalhos localizados.

Com base nessa análise, procuramos identificar o tipo de pesquisa desenvolvida pelos autores das teses e dissertações encontradas. No caso das pesquisas empíricas realizadas em campo, consideramos, ainda, os instrumentos utilizados para coleta de dados, bem como os contextos de pesquisa. Para fins de sistematização das informações encontradas, estabelecemos a seguinte distinção entre as pesquisas empíricas: a) pesquisas empíricas em estudos de campo, quando a investigação valeu-se primordialmente da coleta de dados em campo dos sujeitos envolvidos na pesquisa; e b) pesquisas empíricas de tipo documental, quando o procedimento metodológico privilegiado foi a análise de dados já existentes e/ou textos oficiais, legislação, normas e outros documentos técnicos; c) revisão de literatura, quando tratava-se de revisão sistemático-bibliográfica sobre o tema em tela. Feitas essas considerações, segue-se a sistematização sobre a natureza dos trabalhos analisados:

Tabela 9 – Tipo de pesquisa desenvolvida

<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>Qtde.</b>
Pesquisas empíricas	60
Pesquisas teóricas	3
Pesquisa-ação	1
Total	64

Fonte: O autor, 2021.

Vê-se a evidente e desproporcional predominância de estudos de natureza empírica quando comparados à pesquisa-ação ou aos estudos teóricos. Sobre esses últimos, cabe destacar que apenas um trabalho aborda questões conceituais e teóricas (SERPA, 2017) sobre os constructos que orientam as abordagens socioemocionais, enquanto os outros dois (SANTOS, M., 2016; PACIÊNCIA, 2016) analisam teoricamente instrumentos e métodos de aferição utilizados para medir atributos socioemocionais. Entendemos que a ausência de estudos de natureza teórica representa um dado relevante que podem, por hipótese, tanto refletir quanto explicar a confusão conceitual e a profusão de termos usados indistintamente nas pesquisas empíricas, especialmente, os estudos de campo que buscam medir aspectos socioemocionais através de testes psicométricos. Ademais, tal ausência tem repercussões na forma como as noções de competências e/ou habilidades podem estar acriticamente sendo

apropriadas nas pesquisas empíricas, sem o devido aprofundamento teórico dos seus fundamentos epistemológicos.

Essa hipótese parece ser confirmada pelo pequeno número de estudos de natureza crítica acerca das competências socioemocionais. Tanto no tange aos seus fundamentos epistemológicos, quanto em relação aos desdobramentos e implicações de sua incorporação nas políticas públicas de educação, a construção e operacionalização das competências socioemocionais receberam poucas críticas nos trabalhos que tivemos acesso. Da leitura que fizemos, identificamos apenas 6 trabalhos que assumem uma postura mais crítica em relação a esse constructo. Embora no corpo dos outros textos possa haver comentários ou seções com esse teor, parece correto afirmar que a crítica aos fundamentos dos constructos socioemocionais ainda é uma temática pouco explorada, tanto nas poucas pesquisas teóricas, quanto nas pesquisas empíricas.

Sobre essas, apresentamos abaixo a tabela com a sistematização dos tipos de pesquisas realizadas, com base na distinção por nós sugerida:

Tabela 10 - Tipo de pesquisa empírica desenvolvida

<b>Pesquisas Empíricas</b>	<b>Qtde</b>
Estudos de Campo	52
Pesquisas Documentais	8
Revisão de literatura	1
<b>Total</b>	<b>61</b>

Fonte: O autor, 2021.

Das pesquisas empíricas, prevalecem, como pode-se observar, os estudos de campo, como veremos a seguir, com grande presença no contexto educacional. A respeito dos instrumentos utilizados para coleta de dados, cabe mencionar que 30 deles (57%) valeram-se de testes psicométricos padronizados, sendo que em 7 foi utilizado o instrumento *Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment (SENNA)*<sup>41</sup>. Das pesquisas documentais, seis analisaram de maneira crítica as políticas curriculares ancoradas na perspectiva

<sup>41</sup> Esse instrumento psicométrico foi construído através de uma parceria entre o IAS, a OCDE e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. O instrumento foi elaborado com o intuito de aferir as competências socioemocionais dos alunos da rede estadual de ensino. O estudo, conduzido por Daniel Santos, doutor em Economia pela Universidade de Chicago e professor da Universidade de São Paulo (USP) e Ricardo Primi, doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e ex-presidente do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP) avaliou 24.605 alunos de 14 regiões, 79 cidades, 431 escolas e 1062 turmas. A descrição da pesquisa, incluindo o constructo teórico e os resultados da análise empírica foram publicados na forma de um relatório intitulado “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.” (SANTOS e PRIMI, 2014)



socioemocional e duas investigações se propuseram a revisar e analisar programas de promoção de competências socioemocionais em contextos escolares. Também aqui é preciso destacar a ausência de pesquisas de campo de caráter crítico já que, muito embora os documentos curriculares ofereçam elementos significativos para compreensão de fundamentos que orientam as políticas de educação, uma imersão empírica nos contextos escolares ampliaria as possibilidades de se observar, na efetivação do currículo real, as contradições, resistências e implicações concretas das prescrições curriculares. Por fim, cabe registrar que a ampla maioria das pesquisas empíricas sobre competências socioemocionais tiveram como campo de investigação e/ou aplicação o âmbito escolar e/ou educacional. Tal recorrência pode ser melhor observada na tabela abaixo que sistematiza os contextos abordados nas pesquisas empíricas:

Tabela 11 – Contextos das pesquisas empíricas

Contextos	Qtde
Educação	53
Trabalho	5
Saúde	3

Fonte: O autor, 2021.

Consideramos como contexto de educação desde o espaço escolar até as manifestações das políticas curriculares sobre as quais se debruçaram as pesquisas empíricas, sejam elas de estudos de campo ou documentais. Incluem-se ainda neste contexto as pesquisas realizadas com os sujeitos escolares: gestores, professores e alunos, observando-se um maior interesse das pesquisas sobre esses últimos. Nota-se claramente que o contexto escolar tem sido aquele sobre o qual tem incidido o maior número de pesquisas empíricas sobre a temática socioemocional. Convém registrar que 15 trabalhos enfocaram a questão das competências socioemocionais nas políticas públicas de educação, um terço deles abordando, de modo particular, aspectos das políticas curriculares socioemocionais desenvolvidas no âmbito de alguns estados. Detalhando de modo mais específico: 3 discutiram mais detidamente mudanças curriculares no estado do Ceará (GONÇALVES, 2018; MONTEIRO, 2019; CORDEIRO, 2020), 2 o fizeram em relação à implementação do currículo Solução Educacional do IAS no Rio de Janeiro (ARAÚJO, 2015, CHAVES, 2019), e 1 versou sobre a presença da dimensão socioemocional no currículo da rede de educação profissional pública da Bahia. (OLIVEIRA, 2018).

Cabe reiterar, conforme mencionamos antes, que identificamos quantidade considerável de pesquisas empíricas que, embora tenham a educação como campo de

aplicação, não foram desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação mas, em programa de psicologia e de economia ou mesmo a partir de áreas pouco afins, como o design e as ciências médicas, ainda que estes dois últimos constituam casos isolados. De todo modo, mesmo considerando o longo histórico de aproximação da psicologia e da economia com a educação, há de se questionar os motivos de predileção dessas áreas pelo contexto educacional, uma vez que os contextos da saúde e do mundo do trabalho também costumam ser explorados por essas áreas. Sendo os constructos socioemocionais oriundos dos campos da psicologia e da economia, poderia se esperar que os contextos de aplicação dessas pesquisas fossem mais bem distribuídos e diversificados. Contudo, compreendemos que a inclinação maior dessas teses e dissertações pelo contexto escolar se deve, em grande medida, à grande difusão e disseminação do discurso político-pedagógico das competências socioemocionais promovidos nos últimos pelo IAS e a OCDE. Ademais, a gradual materialização desse discurso em políticas públicas através da sua incorporação em currículos e programas educacionais, com destaque para a inclusão mais recente das competências socioemocionais no texto da BNCC, também pode ser considerado um fator que contribui para despertar maior interesse investigativo por parte dos pesquisadores e programas de pós-graduação, sejam eles da área de educação ou de áreas afins. Caberia, portanto, reconstruir historicamente o processo gestor e de incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras afim de confirmar a existência dessa correlação, o que faremos no último capítulo desta tese.

## **5.2 Conclusões do estudo empírico-bibliográfico**

Concluído o escrutínio sobre a recorrência e predominância dos termos relacionados à temática socioemocional na mídia online e na produção acadêmica, parece correta e justificada a nossa escolha pelo uso do termo competências socioemocionais, dado a sua emergência e prevalência no campo educacional, apesar das suas imprecisões conceituais, questão que problematizaremos melhor no capítulo 6. Além disso, a revisão de literatura realizada com base nas teses e dissertações que abordam a temática das competências socioemocionais dão conta de que este é um tema em franca ascensão, sendo objeto de interesse particular para o campo da educação, não só por parte de pesquisadores desse campo, mas também em áreas que utilizam o contexto educacional como campo de aplicação de suas teorias, como é o caso da psicologia e da economia.

Tal tendência suscita a necessidade de reflexão e diálogo interdisciplinar, mas também uma clara demarcação e legitimação da forma específica de produção e validação do conhecimento científico no campo educacional. Formulações, proposições e resultados apresentados por ciências que tem a educação como campo de aplicação de suas teorias, mas não necessariamente são orientados pela problemática educacional e/ou pedagógica, não devem ser recusadas, mas precisam ser criticamente avaliadas e discutidas, já que podem vir a referendar políticas e práticas pedagógicas de caráter tecnicista e/ou pragmático.

Feitas essas considerações, apresentamos abaixo a síntese a que esse estudo de natureza empírica e bibliográfica nos permitiu chegar:

1) Há um conjunto significativo de termos e conceitos associados à temática socioemocional que não guardam necessariamente aproximação conceitual, não apenas em razão dos diferentes constructos teóricos de base que os sustentam, mas também pela forma como vem sendo apropriados pelas pesquisas empíricas, especialmente nos campos da psicologia, da economia e da educação.

2) Do conjunto de termos relacionados à temática socioemocional e, independentemente da língua considerada, os conceitos de inteligência emocional, *social and emotional learning* e *soft skills* são aqueles mais mencionados em textos e vídeos online, em razão da sua precedência histórica e/ou do maior volume desse material em língua inglesa.

3) No entanto, desde 2014, os termos competências socioemocionais e habilidades socioemocionais aparecem em volume cada vez maior, havendo um número relativamente grandes de textos e, principalmente, vídeos online, através dos quais é possível ao público leigo ter acesso em linguagem mais simples e acessível ao debate sobre essa temática.

4) O interesse por essa temática pelo público em geral pode ser constatado pelo aumento considerável no número de buscas e pesquisas pelos termos competências socioemocionais e habilidades socioemocionais, verificado através da ferramenta *Google Trends*. Esse crescente interesse adquire o seu pico no ano de 2020, momento em que termo competências socioemocionais passa a ser mais procurado do que a expressão correlata habilidades socioemocionais.

5) O maior interesse pela temática socioemocional também se reflete no gradual aumento do número de livros nacionais que carregam termos socioemocionais em seus títulos. Entretanto, prevalecem ainda obras de divulgação, promoção e exaltação das competências socioemocionais que assumem esse conceito como sinônimo de inovação pedagógica, sendo oferecido aos leitores materiais na forma de guias práticos para adequação do fazer pedagógico ao novo contexto socioeducativo.

6) No contexto da produção acadêmica, os mesmos conceitos em língua inglesa (*social and emotional learning* e *soft skills*) e portuguesa (inteligência emocional, competências socioemocionais e habilidades socioemocionais), se destacam, mas também sobressaem os termos habilidades sociais, competências sociais e *social-emotional skills*. Verifica-se, no entanto, que na base de dados SciELO ainda figuram poucos trabalhos com os termos competências ou habilidades socioemocionais, quando comparados aos trabalhos que se valem do conceito de habilidades sociais, algo que pode estar relacionado tanto à precedência deste último em relação aos primeiros, quanto ao ainda incipiente e incompleto processo de consolidação e validação teórica dos primeiros.

7) Não obstante, evidencia-se um gradual interesse e apropriação dos termos competências e habilidades socioemocionais em pesquisas realizadas em programas de pós-graduação no Brasil, o que pode ser atestado pelo aumento gradual no número de teses e dissertações que carregam esses conceitos e seus constructos, desde 2014, atingindo maior pico nos últimos três anos (2018, 2019 e 2020).

8) Os programas de pós-graduação em educação e/ou ensino são aqueles que acolheram o maior número de trabalhos de teses e dissertações sobre a temática socioemocional, seguido pelos programas de psicologia, de economia e de administração. Também foram encontrados, em número reduzido, trabalhos nas áreas das ciências médicas, letras e ciências e pesquisas isoladas no direito, em políticas públicas e design.

9) O termo competências socioemocionais é mais utilizado em pesquisas da área da educação, enquanto habilidades socioemocionais é mais recorrente em trabalhos de economia. Na área da psicologia ambos aparecem com frequência similar, havendo uma pequena predileção pelo termo competências socioemocionais. Apesar disso, ambos os termos se encontram por vezes combinados e operacionalizados como sinônimos.

10) Dos trabalhos realizados em programas de pós-graduação há grande predominância de pesquisas empíricas, a maioria destas realizadas através de estudos de campo e utilizando-se de instrumentos psicométricos variados para medir competências socioemocionais. O contexto privilegiado é o da educação, mesmo em trabalhos da área da psicologia e da economia.

11) Há também um número relativamente significativo de trabalhos voltados para a análise de políticas públicas de educação relacionadas à implementação da dimensão socioemocional no currículo, contudo, ainda é minoritário os trabalhos que assumem explícita crítica a essas políticas. Também há poucos trabalhos que utilizam como aporte teórico para a discussão dos aspectos socioemocionais, autores da psicologia do desenvolvimento

tradicionalmente vinculados à tradição do campo da educação (Piaget, Vigotski e Wallon), sendo mais recorrente o uso do constructo da teoria da personalidade do Big Five e/ou a teoria da inteligência emocional.

12) Seja no contexto da mídia online (páginas e vídeos disponíveis na internet), seja no da produção acadêmica, há correspondência em relação aos termos mais recorrentes e diretamente relacionados à temática socioemocional, despontando, desde 2014, com grande destaque e relevância, a noção de competências socioemocionais, muitas vezes sendo substituída ou usada como sinônimo de habilidades socioemocionais.

Constatada a emergência das competências socioemocionais no contexto da produção midiática e científica, passamos a apresentar, no capítulo que se segue, os referenciais teóricos, epistemológicos e políticos que lhe dão sustentação ou com os quais mantém vínculo direto ou indireto. Argumentaremos que é por meio de uma síntese epistemológica e de aproximações com a Pedagogia Socioemocional e a Pedagogia das Competências, que vem se forjando o que chamaremos de Pedagogia das Competências Socioemocionais.

## 6 **PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: REFERÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS, CONSTRUCTOS PSICOLÓGICOS E CONSENSOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS**

Embora a emergência do discurso político-pedagógico mais recente em favor da formação de competências socioemocionais possa sugerir que o interesse do campo educacional por aspectos subjetivos relacionados ao papel das emoções, da afetividade e da sociabilidade na formação humana seja uma novidade, é preciso lembrar que questões como essas foram problematizadas por muitas abordagens pedagógicas e encontram-se integrados às teorias de diferentes autores da psicologia educacional e do desenvolvimento como Jean Piaget, Lev Vigotski, Henri Wallon e Carl Rogers, para ficarmos apenas nos nomes mais conhecidos.

Pontualmente alguns psicólogos e sociólogos também fizeram referência a conceitos relacionados aos aspectos não-cognitivos da inteligência humana para acentuar a sua importância social, econômica ou psíquica. Assim, em 1920, o psicólogo Edward Thorndike, já propunha que a inteligência se dividiria em três dimensões: inteligência abstrata, relacionada à formação de conceitos e à cognição; inteligência mecânica, relacionada à capacidade de lidar com objetos e resolver problemas práticos; e a inteligência social, como capacidade de compreender, gerenciar e se engajar nos relacionamentos e interações humanas. Mesmo pensadores marxistas como Bowles e Gintis (1976) também reconheceram, no contexto da crítica à teoria do capital humano realizada nos anos 1970, que os conteúdos formativos da escola capitalista que mais interessavam ao mercado eram de natureza comportamental, como a disciplina e a obediência. Registre-se, inclusive, que devemos a estes últimos a primeira aplicação do termo habilidades não-cognitivas no campo da economia.

Não obstante, ao buscarmos os fundamentos teóricos e epistemológicos que sustentam e apoiam as iniciativas político-pedagógicas que se voltam para a formação e desenvolvimento de competências e/ou habilidades socioemocionais no contexto mais recente das políticas curriculares, iremos constatar que eles foram gestados em diferentes campos disciplinares como a psicologia, a economia e a sociologia. Essas disciplinas produziram, cada uma a seu modo, teorias, conceitos e constructos que dão sustentação teórico-argumentativa às políticas educacionais e propostas emanadas por organizações sociais, organismos internacionais e governos de diferentes países, mas encontram-se muitas vezes combinados de forma arbitrária e não justificada nos documentos de referências produzidos

por esses sujeitos políticos. Por essa razão, adiantamos, e procuraremos demonstrar, que a noção de competências socioemocionais é tributária de um arranjo discursivo que busca combinar argumentos científicos de natureza teórica e empírica para endossar, reforçar e legitimar uma reorientação político-pedagógica, cuja alegação político-econômica é fortemente influenciada pela teoria do capital humano. Desse modo, mesmo que não se verifiquem critérios de adequação e coerência na apropriação e combinação de *frameworks* teóricos advindos de diferentes campos epistemológicos, veremos que, no plano da política educacional, tal incongruência se dissolve e não interfere no consenso estabelecido acerca dos propósitos que justificam o fortalecimento da agenda socioemocional no plano das políticas educacionais nacional e internacional.

Assim, ainda que não pretendamos esmiuçar em detalhes e profundidade as incoerências e debilidades teóricas presentes nas bricolagens realizadas pelos IAS e a OCDE, convém expor de forma breve, os quadros teóricos, constructos e categorias que constituem a constelação sincrética de conceitos que embasam os discursos e as propostas político-educacionais dessas organizações.

De pronto, podemos dizer que as teorias e conceitos que foram apropriados como fundamentos teóricos-epistemológicos das propostas curriculares e programas educativos socioemocionais advêm predominantemente do campo da psicologia, mais especificamente das novas interpretações sobre a inteligência dadas pela neurociência e da perspectiva taxonômica da personalidade, derivadas da tradição psicométrica dos traços. Delas originam-se a teoria da inteligência emocional e o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade (Big Five), que referenciam de forma mais evidente e explícita os atuais programas e propostas curriculares socioemocionais recomendados e/ou praticados em diferentes países centrais e periféricos do capitalismo.

Da sociologia do trabalho francesa e da vertente comportamental da ciência administrativa estadunidense emerge a noção de competências que, desde a década de 1990, encontra-se incorporada ao léxico da educação graças, em grande medida, a transposição teórica feita por autores como Phillipe Perrenoud, Antoni Zabala e Laia Arnau. Curiosamente, como veremos, esse conceito, embora seja um forte marcador terminológico nos documentos do IAS e da OCDE, tem seus fundamentos pouco explorados e mencionados, estando praticamente ausentes nesses textos sua problematização ou mesmo a referência aos autores e correntes responsáveis por sua construção teórica e disseminação conceitual nos campos acadêmico e político.

Outra referência importante para a situarmos a Pedagogia das Competências Socioemocionais no contexto mais recente das políticas educacionais são os programas de Educação Socioemocional, que ganham grande impulso a partir da criação, nos Estados Unidos da América, do *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), organização que cunhou o termo e o modelo *Social and Emotional Learning* (SEL) e que terá grande repercussão não só naquele país, mas também no continente europeu, especialmente em Portugal e na Inglaterra.

Por fim, encontraremos no campo da economia as pesquisas que associam altos escores de habilidades não-cognitivas (*soft skills*) com maiores índices de sucesso acadêmico e profissional e menores índices de problemas sociais e de saúde: criminalidade, comportamento de risco, bullying, obesidade, gravidez na adolescência, etc. Trata-se de estudos de natureza empírica conduzidos ou resgatados por economistas vinculados à teoria do capital humano que buscam revigorar essa teoria apresentando evidências de que o investimento em competências comportamentais representa uma variável importante e fortemente correlacionada ao desenvolvimento econômico, social e humano, repercutindo em melhores níveis de escolaridade, emprego e bem-estar social e pessoal. A nosso ver, foram esses estudos que, de fato, alavancaram a agenda das competências socioemocionais no plano global, a partir da apropriação e do protagonismo assumido pela OCDE na organização e disseminação dessa pauta através de ações deliberadas e sinérgicas junto aos países membros e parceiros. A adesão à essa pauta e a influência conjunta exercida por outros organismos multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial, também contribuíram para a promoção dessa agenda. De igual modo, o envolvimento direto e ativo de algumas organizações não-governamentais, como o IAS, no Brasil, vem contribuindo para a disseminação da noção de competências socioemocionais entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas educacionais em solo brasileiro.

Nas subseções que se seguem, passamos a expor de maneira sintética os principais quadros teóricos, constructos e conceitos associados às temáticas das competências e da educação socioemocional. Apresentamos também algumas considerações críticas acerca da validade teórica desses construtos, a partir da apreciação feita por pesquisadores dos campos a eles relacionados e tecemos alguns comentários sobre a forma como tais referências teóricas tem sido mobilizadas pelos sujeitos políticos interessados na sua incorporação pelo campo educacional. Finalmente, argumentamos que a Pedagogia das Competências Socioemocionais se constitui como uma nova perspectiva político-pedagógica cujos vínculos indiretos e



pedagógicos estão localizados na Pedagogia Socioemocional, filiando-se também, por seus objetivos políticos e de maneira mais explícita, à Pedagogia das Competências.

## 6.1 Teorias da Inteligência Emocional

Popularizada na década de 1990 graças à grande repercussão do livro de Daniel Goleman, de título homônimo, o conceito de inteligência emocional foi desenvolvido no campo da psicologia por meio de aproximações da psicologia cognitiva com a neurociência e ainda, a partir de algumas constatações empíricas de estudos realizados no âmbito da neurologia sobre a anatomia e o funcionamento do cérebro. É a partir dessa abordagem interdisciplinar que o psicólogo Howard Gardner vai propor em 1983 sua teoria das inteligências múltiplas, dentre as quais estarão incluídas as chamadas inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal). Tal construção teórica será posteriormente apropriada para embasar o desenvolvimento das teorias da inteligência emocional.

### 6.1.1 Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Gardner (1994) desenvolve sua teoria partindo de críticas às limitações dos testes de quociente de inteligência (QI) desenvolvidos no início do século XX por Alfred Binet e Théodoro Simon. Tais testes tinham como pretensão medir os níveis de inteligência geral dos indivíduos mas, na compreensão de Gardner, focalizavam apenas competências linguísticas e aquelas relacionadas ao raciocínio lógico-matemático, privilegiando assim os aspectos cognitivos mais valorizados pela cultura ocidental. Diferentemente dessa perspectiva, o psicólogo americano define inteligência como "capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais" (GARDNER, 1994, p.10). Com base em alguns critérios que permitem identificar e analisar diferentes estruturas da mente com relativo grau de autonomia entre si, Gardner vai propor a existência de múltiplas inteligências. Apoiado na psicologia cognitiva, na neurociência e em evidência empíricas vindas do campo da neurologia, como a constatada perda de certas habilidades em razão de lesões no cérebro, propõe a existência de sete tipos de inteligência: a linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial, a corporal-cinestésica e as pessoais (intrapessoal e

interpessoal)<sup>42</sup>. O autor irá associar cada uma dessas inteligências a um tipo de competência intelectual, tomando ambos os termos como sinônimos. Desse modo explica que:

uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas — capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínos que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz — e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas — por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo. (GARDNER, 1994, p.46)

Considerando que os critérios de relevância e utilidade dessas competências podem variar histórica e culturalmente, Gardner admite que o elenco desse conjunto de inteligências pode sofrer alterações mas, ainda que seja este o caso, a identificação de novas inteligências continuam condicionadas ao cumprimento de determinados pré-requisitos, como um certo padrão de desenvolvimento, estados finais identificáveis e evidências de sua representação neurológica. Ainda segundo Gardner, as inteligências estariam sustentadas mais em conhecimentos tácitos do que em conhecimentos proposicionais, podendo ser pensadas como "programas particulares de ação". Não obstante, tratar-se-iam de capacidades potenciais cuja mobilização dependeria de aspectos volitivos que não são problematizados pelo autor.

No que refere mais especificamente às inteligências pessoais, Gardner define a inteligência intrapessoal explicando que:

A capacidade central em funcionamento aqui é o acesso à nossa própria vida sentimental — nossa gama de afetos e emoções: a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre estes sentimentos e, enfim, rotulá-las, envolvê-las em códigos simbólicos, basear-se nelas como um meio de entender e orientar nosso comportamento. Em sua forma mais primitiva, a inteligência intrapessoal equivale a pouco mais do que a capacidade de distinguir um sentimento de prazer de um de dor e, com base nesta discriminação tornar-se mais envolvido ou retrair-se de uma situação. Em seu nível mais avançado, o conhecimento intrapessoal permite que detectemos e simbolizemos conjuntos de sentimentos altamente complexos e diferenciados (GARDNER, 1994, p. 185)

Já a inteligência interpessoal é definida como:

a capacidade de observar e fazer distinções entre outros indivíduos e, em particular, entre seus humores, temperamentos, motivações e intenções. Examinada em sua forma mais elementar, a inteligência interpessoal acarreta a capacidade da criança pequena de discriminar entre os indivíduos ao seu redor e detectar seus vários humores. Numa forma avançada, o conhecimento pessoal permite que um adulto hábil leia as intenções e desejos — mesmo quando foram ocultados — de muitos outros indivíduos e, potencialmente, hajam em cima deste conhecimento — por exemplo, influenciando um grupo de indivíduos díspares a comportar-se ao longo de linhas desejadas. (GARDNER, 1994, p.185-186)

---

<sup>42</sup> Posteriormente, Gardner (1999) acrescentou ao rol de inteligências múltiplas a inteligência naturalista relacionada à competência intelectual para classificar e manipular elementos do meio ambiente, objetos, animais ou plantas e sugeriu a possibilidade de existência, ainda não comprovada, das inteligências espiritual e existencial.

Embora a inteligência intrapessoal esteja voltada “para dentro” e a interpessoal “para fora” do indivíduo, para Gardner ambas são culturalmente desenvolvidas de modo vinculado, de forma que, “sob circunstâncias comuns, nenhuma das duas formas de inteligência pode desenvolver-se sem a outra” (GARDNER, 1994, p.87). Ainda assim, do ponto vista da representação neurológica, cada uma possuiria um padrão específico, o que justificaria identificá-las em separado, como inteligência interrelacionadas, mas específicas. O autor também sublinha que ambas comportam componentes simbólicos e valorativos distintos, o que resulta nas variadas formas de sua manifestação e dificulta qualquer comparação ao nível cultural.

### 6.1.2 Teoria da Inteligência Emocional de Peter Salovey e John Mayer

A inclusão das competências pessoais como uma das múltiplas inteligências, feita por Gardner, abriu caminho para a elaboração de modelos e teorias de inteligência emocional. Seguindo essa trilha, Mayer e Salovey (1990) foram pioneiros na construção desses modelos e os primeiros a produzirem uma teoria estruturada sobre inteligência emocional no campo da psicologia, apresentando sua formulação em artigo de mesmo título publicado na revista “*Imagination, Cognition e Personality.*” Inspirados por Gardner e igualmente incomodados com questões relacionadas às limitações das medições de inteligência realizadas pelos testes de QI, os autores redefiniram as inteligências pessoais de Gardner como um subtipo de inteligência emocional que envolveria “a capacidade de reconhecer seus próprios sentimentos e emoções e os dos outros, discriminá-los e usar essas informações para guiar seu pensamento e ação” (MAYER E SALOVEY, 1990, p.189, tradução nossa). Importante destacar que, embora o conteúdo dessa habilidade sejam as emoções, seu processamento seria cognitivo, o que é coerente com a compreensão dos autores de não dissociar razão e emoção. Naquele momento, os psicólogos americanos associavam o desenvolvimento da inteligência emocional com as capacidades de: 1) avaliar e expressar as emoções em si mesmos e nos outros; 2) regular as emoções em si e nos outros e 3) canalizar as emoções para pensar criativamente, adaptar planos, se auto motivar e redirecionar seu foco e atenção com vistas ao alcance de objetivos traçados antecipadamente.

Mais tarde, Mayer e Salovey (1997) estabelecem quatro níveis de desenvolvimento da competência emocional: 1) percepção emocional (capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções em si e nos outros); 2) facilitação do pensamento (capacidade de mobilizar emoções para processar melhor informações, manter o foco e tomar decisões); 3) compreensão e

análise das emoções (envolve a capacidade de reconhecer, identificar e classificar padrões emocionais em si e nos outros e refletir sobre eles); e 4) gestão emocional (capacidade de regular suas próprias emoções e dos outros, sem subestimar ou superestimar seus significados e considerando contextos e objetivos definidos). Esboça-se aqui um modelo teórico formado por

níveis graduais de complexidade das habilidades emocionais, que revelariam uma escala diferenciada e hierárquica de competências emocionais, na qual o último nível representa aquele de maior complexidade, mas que só pode ser alcançado pelo domínio e proficiência nos níveis precedentes. Tais níveis de complexidade, obedecem a seguinte gradação: perceber e expressar emoções; assimilar a emoção ao pensamento; compreender e analisar emoções e regular reflexivamente as emoções. Com isso, Mayer e Salovey ampliam o conceito de inteligência emocional que passa agora a ser compreendido como:

(...) a capacidade para perceber emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual. (MAYER E SALOVEY, 1997, p.5, tradução nossa)

Nota-se aqui que não se perde a dimensão cognitiva da inteligência emocional, pois o pressuposto dos autores é de que é possível pensar racionalmente sobre as emoções ao mesmo tempo em que estas podem influir positivamente nas operações e pensamentos racionais. Também é importante destacar que estes autores, embora critiquem a limitação dos testes de QI, não dispensam as avaliações psicométricas como formas de mensurar a inteligência emocional. Assim, eles mesmos buscaram construir e validar instrumentos de avaliação da inteligência emocional com base em desempenho: primeiramente desenvolveram o modelo Mayer *Emotional Intelligence Scale* – MEIS, versão esta posteriormente aprimorada e rebatizada de Mayer-Salovey-Caruso *Emotional Intelligence Test* – MSCEIT V2.0. (MAYER, SALOVEY, E CARUSO, 2002).

Em 2016, Mayer, Salovey e Caruso reavaliam mais uma vez seu modelo e estabelecem os sete princípios que guiam sua teoria sobre inteligência emocional, sendo assim por nós resumidos: 1) a inteligência emocional seria uma habilidade mental; 2) a inteligência emocional é mais bem avaliada como habilidade; 3) a solução inteligente de problemas não corresponde perfeitamente ao comportamento inteligente; 4) o conteúdo dos testes de habilidade devem ser claros para que a inteligência emocional possa ser, de fato, mensurada por eles; 5) os testes válidos de mensuração da inteligência emocional foram bem definidos; 6) a inteligência emocional é uma inteligência do tipo ampla; 7) a inteligência emocional

pertence ao conjunto de inteligências amplas que processam informações "quentes" (inteligência emocional, inteligência pessoal, inteligência social) (MAYER, SALOVEY e CARUSO, 2016).

Ao revisarem seu modelo, os autores acrescentam novos tipos de raciocínio ou desmembram outros que compõem o conjunto de habilidades associadas a cada um dos quatro níveis de desenvolvimento da inteligência emocional por eles estabelecidos anteriormente. Além disso, buscam diferenciar a resolução de problemas que envolvem a emoção das estruturas relacionadas às habilidades humanas relevantes para a inteligência emocional. Finalmente, ao compararem a inteligência emocional com as inteligências social e pessoal, os autores levantam a hipótese de que ela poderia compor parte de uma dessas inteligências ou conformar com elas uma espécie de "inteligência socioemocional-pessoal combinada". Neste caso, as habilidades emocionais não seriam atributos especiais que permitem ao indivíduo raciocinar sobre suas emoções e dos outros, mas fariam parte da capacidade mais ampla de raciocínio sobre a natureza humana em seu sentido mais geral. No entanto, os autores admitem que, no momento, ainda é preciso ter cautela e atenção quanto a possíveis sobreposições e distinções dessas formas de inteligência, uma vez que os testes de mensuração das duas outras inteligências (pessoal e social) carecem de maior acuidade, precisando ser melhor desenvolvidos para que se possa concluir com segurança sobre as reais semelhanças e diferenças entre as inteligências emocional, social e pessoal.

### 6.1.3 A inteligência emocional na perspectiva de Daniel Goleman

Como mencionado anteriormente, o debate sobre a inteligência emocional começa a extrapolar o campo acadêmico com a publicação, em 1995, do livro “Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”, pelo psicólogo Daniel Goleman. Em poucos meses, essa obra tornou-se um best-seller e atualmente encontra-se traduzida em 40 idiomas, computando mais de 5 milhões de cópias vendidas (REVISTA ÉPOCA, 2020).

O psicólogo estadunidense Daniel Goleman foi jornalista de ciência do New York Times por 12 anos e um dos co-fundadores da *Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning* (CASEL), organização não-governamental abrigada na Universidade de Illinois que, como vimos, foi a responsável pela promoção em nível internacional da *Social*

*And Emotional Learning* (SEL)<sup>43</sup>, um modelo teórico e prático de educação socioemocional que tem sido referência dentro dos Estados Unidos desde da década de 1990 e que vem se expandido desde então para países como Portugal, Espanha, Reino Unido, Austrália, dentre outros.

Entretanto, embora tenha sido responsável pela popularização do termo, Goleman não introduziu nenhuma grande inovação teórica no debate que já vinha ocorrendo a partir dos textos de Gardner e Salovey e Mayer, autores nos quais ele se inspira e cujas teorias busca traduzir de maneira didática e simplificada para o público leigo, propósito alcançado com êxito graças a sua experiência como jornalista. Ainda assim, Goleman procura imprimir sua marca ao debate, trazendo para o livro explicações sobre a fisiologia das emoções, apresentando as descobertas mais recentes do campo da neurociência e descrevendo algumas das aplicações da inteligência emocional nos relacionamentos conjugais, no trabalho, na medicina e na educação. O livro é rico em narrativas de situações reais e hipotéticas que servem como ilustrações do uso da inteligência emocional e menções a pesquisas experimentais realizadas por psicólogos, como a célebre teste do marshmallow<sup>44</sup>. Além disso, o livro contém dicas e sugestões de como usar a inteligência emocional para se portar assertivamente em situações conflituosas no casamento, no trabalho e na relação com os filhos, o que confere a algumas partes dessa obra características típicas de um livro de autoajuda.

Goleman (2001), à maneira de Gardner e Salovey e Mayer, também critica os testes de QI e argumenta, segundo ele com base em pesquisas empíricas, que tais testes respondem apenas por 20% da predição do sucesso profissional, educacional e pessoal dos indivíduos, ficando os outros 80% a cargo de outras variáveis, dentre elas o Quociente Emocional (QE), sendo este determinado pela inteligência emocional. Este tipo de inteligência é definida pelo autor como:

a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante. (GOLEMAN, 2001, p.63)

---

<sup>43</sup> O termo SEL foi cunhado numa reunião de conferencistas no Instituto Fetzer em Michigan, Estados Unidos, instituto que patrocinou a educação e publicação do livro de Goleman.

<sup>44</sup> Trata-se de um famoso teste realizado com crianças no qual elas são deixadas numa sala tendo a vista um *marshmallow*, ou qualquer outra guloseima, tendo a opção de comerem o doce durante o tempo em que estarão sozinhas na sala ou aguardarem por um tempo indeterminado o retorno do experimentador, tendo como promessa o recebimento de mais um doce. O acompanhamento posterior das crianças que comeram o doce e as que adiaram a satisfação para receberem um doce adicional, revelariam a tendência dessas últimas a alcançarem maior sucesso acadêmico e profissional do que as primeiras.

Goleman também distingue o que seria para ele os cinco grandes domínios da inteligência emocional: 1) autoconsciência (ou autoconhecimento): capacidade de reconhecer suas emoções quando elas ocorrem; 2) autogestão: capacidade de lidar com as emoções de maneira apropriada; 3) automotivação: capacidade de motivar-se a si próprio e/ou mobilizar outras emoções para realização de objetivos; 4) reconhecimento das emoções nos outros: capacidade de ser empático e de identificar corretamente as emoções nos outros; e 5) habilidades sociais: capacidade de saber lidar com relacionamentos, liderar, interagir adequadamente de acordo com situações específicas, etc.

Embora trate da aplicação da inteligência emocional no trabalho, nos relacionamentos, na vida conjugal e na medicina, naquele momento a atenção maior de Goleman se voltava para as implicações da inteligência emocional na educação. Não por acaso é este o tema ao qual ele dedica toda a última parte do seu livro, intitulada “Alfabetização Emocional”. Embora reconheça que a "alfabetização emocional" se inicia no convívio familiar e social, Goleman argumenta que muitos dos problemas de retraimento, relacionamento social, ansiedade, depressão, agressividade, violência, gravidez na adolescência, fracasso e evasão escolar, dentre outros, observados em crianças e adolescentes, poderiam ser minorados por meio de programas de educação socioemocional que ofereçam uma "vantagem adicional" para o desenvolvimento das "habilidades da vida". Nesse sentido, justifica-se de maneira enfática:

É por isso que defendo o movimento no que é chamado de “aprendizagem social/emocional” ou SEL, programas escolares que ensinam todo o aspecto das capacidades de inteligência emocional. Os melhores programas vão do jardim de infância ao ensino médio, e ensinam essas habilidades em qualquer idade de um modo adequado de desenvolvimento. Todas as capacidades de inteligência emocional se desenvolvem no currículo da vida, a partir da infância, mas o SEL dá a cada criança uma oportunidade igual de dominá-las. (GOLEMAN, 2011, p. 104)

Goleman faz aqui referência aos programas SEL desenvolvidos pelo CASEL, do qual, como dissemos, ele é um dos cofundadores e do currículo PATHS (*Parents and Teachers Helping Students* — Pais e Professores Ajudando Alunos) desenvolvido por Mark Greenberg, da Universidade Estadual da Pensilvânia. Em edições posteriores do livro, Goleman apresenta dados atualizados sobre os efeitos positivos desses programas no desempenho acadêmico dos alunos e no desenvolvimento de atitudes positivas dos estudantes, reforçando a ideia de que eles contribuiriam para a redução da indisciplina e dos comportamentos de risco, como a violência e o uso de entorpecentes.

Goleman defende a incorporação e generalização da aprendizagem socioemocional nos currículos escolares e, embora reconheça que tanto professores quanto alunos possam se

mostrar resistentes no tratamento do tema – os primeiros por insegurança e os segundos pela exposição de suas vulnerabilidades – ele é otimista, afirmando em tom profético "já antevejo o dia em que o sistema educacional incluirá como prática rotineira a instalação de aptidões humanas essenciais como autoconsciência, autocontrole e empatia e das artes de ouvir, resolver conflitos e cooperar" (GOLEMAN, 2001, p. 28).

De fato, como veremos mais a frente, os programas SEL tem prosperado bastante, a ponto de podermos localizar germes dos programas curriculares voltados ao desenvolvimento das competências socioemocionais em voga nas atuais propostas da OCDE e do IAS. Apesar disso, o conceito de inteligência emocional encontrou, como vimos no capítulo III, amplas possibilidades de apropriação discursiva, ideológica e programática no campo do *management* e da gestão de pessoas. Como explica o próprio autor:

Talvez minha maior surpresa tenha sido o impacto do QE no mundo dos negócios, principalmente nas áreas de liderança e desenvolvimento de funcionários (uma forma de educação para adultos). A Harvard Business Review saudou a inteligência emocional como "uma idéia inovadora, capaz de destruir paradigmas", uma das idéias empresariais mais influentes da década. (GOLEMAN, 2011, p.14)

Não por coincidência, Goleman, após a explosiva repercussão do seu livro, passou a voltar seus escritos para a área de liderança e aprendizagem organizacional valendo-se da parceria com autores consagrados nesse campo como Richard Boyatzis e Peter Senge.

A aproximação de Goleman com o campo do *management* estreita-se de modo mais significativo após a publicação do artigo *What Makes a Leader?* (GOLEMAN, 1998), na revista *Harvard Business Review* em 1998. O artigo argumentava, com base em pesquisas realizadas com *managers* de grandes empresas nacionais e multinacionais, que a inteligência emocional seria o fator chave e distintivo entre líderes médios e aqueles de excelência. O texto acabou despertando o interesse da mega-empresa *Johnson & Johnson*, que financiou um estudo para confirmar os achados apresentados por Goleman, concluindo que as competências relacionadas com a inteligência emocional, de fato, se relacionariam a um desempenho mais eficaz e eficiente das lideranças e gestores empresariais.

Antes disso, Goleman, mais uma vez com o auxílio do *Fetzer Group*, ajudou a fundar em 1996, o *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations* (CREIO), no qual hoje atua como co-diretor. A organização, que está vinculada à Universidade de Rutgers, em Nova Jersey, congrega pesquisadores e empresas e tem como missão "promover a pesquisa e a prática da inteligência emocional e social nas organizações por meio da geração e troca de conhecimento" (CREIO, 2021, online, tradução nossa). No site do CREIO, o consórcio elenca uma série de parcerias para elaboração de estudos nessa direção realizados



com o Serviço de Contabilidade Financeira da Defesa (Governo Federal dos EUA), a *American Express Financial Advisor*, a *American Prise Financial Advisors* e a já citada *Johnson & Johnson*.

Essa aproximação entre a teoria desenvolvida por Goleman e o *management* americano não parece casual, dado que o autor já mantinha um forte vínculo acadêmico e afetivo com David McClelland, importante psicólogo da escola comportamental da administração e autor do seminal artigo “*Testing for Competence rather than Intelligence*” (1973), que introduziu o debate sobre competências no contexto estadunidense. McClelland, a quem Goleman dedica seu livro “*Trabalhando com Inteligência Emocional*”, foi seu professor e orientador de doutorado em Havard e grande incentivador, segundo o próprio Goleman (1999), da aplicação da inteligência emocional no âmbito das organizações. Goleman também credita a Richard Boyatzis, professor da escola de administração Weatherhead, na Universidade de Case Western Reserve, em Ohio, o estreitamento com o campo da gestão organizacional. Segundo Goleman, Boyatzis disponibilizou dados de suas pesquisas sobre competências, reunidos ao longo de anos, que reiterariam a já comprovada importância da competência emocional na educação e na formação de lideranças, constatações essas que estariam documentadas nas obras “clássicas” de Boyatzis: o “*Gerente Competente*” (1982) e “*Inovação na Educação*” (1995).

Ao se voltar para o campo do *management*, Goleman introduz e modifica alguns elementos na sua teoria. Em seu livro “*Trabalhando com Inteligência Emocional*” (1999), por exemplo, passa a utilizar o termo competência emocional como “uma capacidade adquirida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho destacado no trabalho” (GOLEMAN, 1999, p. 49). Goleman também explica que, a exemplo de Gardner, que faz uso do termo inteligência pessoal para tratar tanto das capacidades intrapessoais como das interpessoais; seu uso do conceito de competência emocional abarcaria ao mesmo tempo competências emocionais e sociais. De todo modo, essa nova ênfase desloca o sentido e centralidade da inteligência emocional na teoria de Goleman. Da perspectiva adotada no citado livro, a inteligência emocional não seria mais tão determinante para explicar o desempenho dos indivíduos naqueles domínios estabelecidos por ele em sua obra principal, pois ela indicaria apenas o potencial para desenvolvimento das competências emocionais. Estas, sim, expressariam o quanto desse potencial se traduziria, de fato, em capacidade de trabalho. Nas palavras do autor:

Apenas possuir um alto grau de inteligência emocional não assegura que uma pessoa terá adquirido as competências emocionais que têm importância para o trabalho. Isso significa simplesmente que possui um excelente potencial para adquiri-las. Uma

uma pessoa pode, por exemplo, ter um alto grau de empatia e, no entanto, não ter aprendido as habilidades baseadas na empatia que se traduzem num ótimo serviço aos clientes, num trabalho de técnico esportivo ou de orientador de primeira linha ou na capacidade de formar uma equipe de trabalho com pessoas muito diferentes. O paralelo em música seria alguém com, digamos, um registro de voz perfeito, que também tivesse tido lições de canto e assim se tornasse um magnífico tenor de ópera. Sem as lições, a despeito do potencial, não haveria carreira na ópera, seria como um Pavarotti que nunca tivesse tido a oportunidade de desabrochar. (GOLEMAN, 1999, p. 48).

Goleman mantém nesse livro os cinco domínios elaborados em seu livro mais conhecido: autopercepção, autoregulação, motivação, empatia e habilidades sociais, mas relaciona cada um desses domínios a um conjunto de competências emocionais (25 no total), dentre elas: adaptabilidade, inovação, dedicação, iniciativa, orientação para o serviço, capacidade de equipe, gerenciamento de conflitos, liderança, etc. Vê-se aqui, traduzido na forma de competências, a presença de um léxico próprio do campo do *management* que expressa valores, atitudes e comportamentos valorizados nas organizações flexíveis e que reforçam a interrelação entre os campos da inteligência emocional e da gestão de pessoas.

No livro escrito em parceria com Richard Boyatzis e AnnieMcKee, “O poder da inteligência emocional” (2002), Goleman parece incorporar o perfil próprio dos gurus da administração, ao alinhar-se ainda mais à linguagem e proposta da literatura *pop management*. No livro, cujo título já dá o tom efusivo e pretensioso do conteúdo, Goleman e os coautores propõem-se a ensinar como formar líderes e construir organizações dotadas de inteligência emocional. Novamente revelando sua inspiração em David McClelland, os autores explicam que a motivação para a feitura do livro veio do entusiasmo com que foram recebidos os artigos escritos por Goleman para a revista *Harvard Business Review*, mas que buscaram ir além do conteúdo daqueles artigos introduzindo um novo conceito ao debate sobre a formação de lideranças: o de liderança primal. Tal foco se justificaria, nas palavras dos autores porque:

A função básica dos líderes consiste em imprimir em seus liderados um sentimento positivo. Isso acontece quando o líder cria ressonância, ou seja, um reservatório de positividade que liberta o melhor que há em cada um. Em sua essência, pois, a missão básica de liderança é de cunho emocional. (GOLEMAN, BOYTAZYS e McKEE, 2002, p.X)

Os autores mantêm a distinção entre competências emocionais e inteligência emocional elaborada por Goleman em obra precedente, mas reduzem os domínios da inteligência de 5 para 4 (autoconsciência, autogestão, consciência social e administração de relacionamentos), estabelecendo para cada um desses domínios um conjunto de competências de liderança que se aproxima bastante daquelas descritas por Goleman em “Trabalhando com Inteligência Emocional”.

Goleman seguiu trabalhando com Boyatzys nos anos seguintes e escreveu diversos artigos em parceria com o autor e outros colegas (GOLEMAN, BOYATZYS e RHEE, 2000; GOLEMAN, BOYATZYS e McKEE, 2002; GOLEMAN e BOYATZYS, 2002; GOLEMAN e BOYATZYS, 2008; GOLEMAN e BOYATZYS, 2017) sempre enfocando a relação entre competências emocionais e inteligência emocional no contexto organizacional. Além disso, a parceria de ambos resultou na construção de um instrumento de avaliação da inteligência socioemocional voltado para o contexto de trabalho, especialmente dos *managers*: o *Emotional and Social Competence Inventory* (ESCI). Essa ferramenta foi construída com o auxílio de pesquisadores do McClelland *Institute HayGroup* em Boston, sendo por este instituto validada. Antes disso, Goleman já havia elaborado, em 1998, o instrumento *Emotional Competence Inventory* (ECI), mais tarde aperfeiçoado (2000 e 2007) e transformado nas ferramentas *Emotional Competency Inventory 360* (ECI-2 e o ECI-U). Outro instrumento de avaliação chamado “*Emotional Intelligence Appraisal*”, embora não seja obra de Goleman, adota como referência os domínios da inteligência emocional propostos pelo autor.

Apesar da popularização alcançada por Goleman e pelo conceito de inteligência emocional, o autor recebeu diversas críticas do mundo acadêmico. Nazari (2013) menciona, por exemplo, a crítica de um dos autores que inspiraram Goleman, John Mayer que, em artigo escrito em 1999 advertia, referindo-se ao livro *Inteligência Emocional*, que as afirmações advindas da literatura popular de que pessoas mais emocionalmente inteligentes possuem uma vantagem irrestrita na vida, seria de um entusiasmo injustificado e exagerado, não havendo naquele momento comprovações científicas robustas que endossassem tal afirmativa. Nazari relata outras críticas nesse sentido feitas por Landy (2005), que busca distinguir no debate sobre inteligência emocional, a literatura comercial da acadêmica, colocando o livro de Goleman na primeira categoria. Cita também as observações feitas por Locke (2005) para quem Goleman estaria considerando como um novo tipo de inteligência o que seria, na verdade, um conjunto de habilidades cognitivas aplicadas à emoção e derivadas da inteligência geral. Na mesma direção, cita Grant (2014), que acredita que Goleman optou por enfatizar um termo socialmente reconhecido como uma qualidade moral desejável, a inteligência, o que explica, em parte, o sucesso editorial alcançado pelo autor.

Outros apontamentos críticos são registrados novamente pelos autores que inspiraram Goleman. Mayer, Salovey e Caruso (2002) julgam como inapropriado atribuir caráter científico à teoria de Goleman, já que ela “foi inicialmente apresentada como uma narrativa jornalística de [sua] própria teoria [de Salovey e Mayer]” (MAYER, SALOVEY e CARUSO,

2002, p. 88 *apud* NETA, GARCIA E GARGALO, 2008, p. 13), não apresentando nenhuma contribuição ou formulação teórica original. Além disso, segundo os autores, o desenvolvimento teórico de Goleman teria feito uma errônea generalização ao associar tudo que não pertence ao campo da inteligência cognitiva como parte da inteligência emocional, o que o teria levado, inclusive, a extrapolar a sua própria noção de domínios e competências emocionais, fazendo corresponder parte delas ao que seriam, na verdade, traços de personalidade.

Analisando o percurso teórico de Goleman, tais críticas nos parecem pertinentes e acrescentamos que, a nosso ver, Goleman conjuga, justapõe e mescla constructos distintos (inteligência, competências, traços de personalidade) não por descuido, mas para operacionalizar categorias teóricas em função da sua conformidade com padrões ideológicos de comportamento valorizados na esfera social, econômica e corporativa, o que resulta num ajustamento pragmático, confuso e forçado desses constructos. Não obstante, embora esse malabarismo teórico seja cientificamente questionável, se mostra eficaz para os propósitos de popularização e operacionalização desses pressupostos no universo do *management*, já que traduzem em uma linguagem simples e própria da literatura pop-científica, anseios, visões de mundo e categorias valorizadas no ambiente corporativo e que se coadunam com as demandas postas pelas organizações flexíveis.

A despeito desse desvio de Goleman para o universo do *management*, assumindo em grande medida o caricato estereótipo de guru da inteligência emocional no campo da administração, é preciso admitir que a inteligência emocional continuou prosperando no campo da educação, não só pela projeção alcançada pelos programas SEL desenvolvidos sob o selo e tutela da CASEL, mas também por intermédio de outros programas de educação socioemocional criados por empresas e organizações não-governamentais, os quais trataremos na subseção 6.4 deste capítulo, e pela promoção e amplificação desse debate no campo acadêmico. Nesse sentido, podemos citar, por exemplo, a abundante produção do espanhol Rafael Bisquerra Alzina<sup>45</sup> sobre o tema da educação emocional e dos brasileiros Zilda e Almir

---

<sup>45</sup> Rafael Bisquerra Alzina é professor de Orientação Psicopedagógica da Universidade de Barcelona e de cursos de pós-graduação nessa universidade sobre educação emocional e bem-estar e inteligência emocional nas Organizações. Preside a Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIIEB) e é co-fundador da Fundación para la Educación Emocional (FEM). O autor inspira-se na teoria de Goleman e na Psicologia Positiva e propõe um modelo educação emocional baseado em 5 competências: Consciência Emocional, Regulação Emocional Autonomia Emocional, Competência Social e Competências para a vida e bem estar (BISQUERRA, 2000; BISQUERRA e PÉREZ, 2007). Dentre seus livros publicados destacam-se: Orientación psicopedagógica y educación emocional (2006), La educación emocional en la práctica (2010), Educación Emocional: Propuestas para educadores y familias (2011), 10 ideas clave sobre Educación emocional (2016) e

Del Prette<sup>46</sup> acerca das habilidades sociais, ambos dirigindo as aplicações práticas de suas teorias para o âmbito escolar e familiar. O impulso da temática socioemocional também foi favorecido por publicações, na década de 1990, que buscavam relacionar cognição e afeto, sendo o livro “O erro de Descartes” do neurocientista português Antônio Damásio, lançado em 1994, a mais emblemática e referenciada dessas publicações, e ainda pela emergência do campo da Psicologia Positiva, entre o final da década de 1990 e início da década de 2000<sup>47</sup>.

Por outro lado, a primeira sinalização mais explícita do interesse dos organismos internacionais para com a educação socioemocional surge apenas no final dos anos 2000, com a publicação do livro “Fundamentos da Educação Emocional” (2009) de autoria do Chileno Juan Casassus, patrocinada pela UNESCO. Casassus, que liderou, entre 1995 e 2000, uma pesquisa da organização sobre qualidade da educação na América Latina, documentada no livro “A Escola e a Desigualdade” (2007), explica em entrevista concedida à revista Nova Escola (2008) que, dentre os fatores ligados à facilitação da aprendizagem analisados naquela pesquisa, o “clima emocional” teve maior importância do que todos os outros fatores somados. Caracterizando as escolas e os sistemas educativos como antiemocionais e controladores, em razão da sua origem orientada por uma visão burguesa, positiva e racionalista de mundo, o autor propõe que a escola se torne uma “organização emocional” que, sem desprezar o conhecimento cognitivo, reconheça que “as emoções deveriam ser uma das finalidades da educação, possivelmente a finalidade mais importante” (CASSASUS, 2009, p. 205). Além de trabalhar para criar e manter o clima emocional necessário à melhoria

---

Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación (2019), escrito em co-autoria com Joan Mateo Andrés.

<sup>46</sup> Zilda e Almir Del Prette são pesquisadores do campo da Psicologia vinculados a Universidade Federal de São Carlos e que tem impulsionado, desde meados da década de 1990, o debate sobre Habilidades Sociais no Brasil. Apesar desse constructo ter como referencial teórico-conceitual situado na Análise do Comportamento, na Abordagem Cognitiva e a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (MANÓLIO e FERREIRA, 2011), são nítidas as aproximações com o debate da inteligência emocional, sendo recorrente encontrar esses conceitos trabalhados de modo conjunto em pesquisas sobre educação socioemocional. Em entrevista concedida a Manolio e Ferreira (2011), os autores apontam como importantes textos introdutórios desse debate no Brasil o artigo “Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento”, publicado em 1996 na revista Psicologia: Reflexão e Crítica e o livro “Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, educação e trabalho”, publicado em 1999 pela editora Vozes, ambos de sua autoria conjunta. Contudo, é bastante larga a produção de artigos e livros desses autores que se constituem referência não só no Brasil, mas também em Portugal, conforme constatamos ao levantarmos teses e dissertações publicadas relacionadas à temática socioemocional nesses dois países.

<sup>47</sup> Trata-se, segundo os autores do artigo seminal deste campo (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000) de uma “ciência da experiência subjetiva positiva” que promete melhorar a qualidade de vida e prevenir patologias, buscando inverter o foco nas características negativas que dominam as psicopatologias para aquelas que impulsionam os indivíduos para a felicidade e o bem estar. Assim, posteriormente, Seligman e Peterson (2004) listam como virtudes de caráter a serem enfocadas na abordagem da psicologia positiva: sabedoria/conhecimento, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência. Cada uma delas contendo outras virtudes associadas como a humildade, a esperança, a autorregulação e a prudência.

da aprendizagem, as escolas também deveriam se voltar para o desenvolvimento das competências emocionais dos alunos, sendo estas caracterizadas como:

A capacidade de estar aberto ao mundo emocional; de estar atento: escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou a várias emoções; de ligar emoção e pensamento; de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional; de regular as emoções; de modular as emoções; e de acolher, acalmar e apoiar o outro. (CASASSUS, 2009, p. 139)

O autor, a exemplo de Goleman, também estabelece uma distinção entre inteligência emocional e competência emocional. Assim, enquanto a primeira diz respeito à aquisição das habilidades relacionadas ao uso das emoções em si e com os outros, a competência emocional incluiria além do domínio dessas habilidades, “um processo de transformação no qual a pessoa incorpora a consciência e a compreensão emocional” (CASASSUS, 2009, p. 136).

#### 6.1.4 Outras abordagens e modelos teóricos da inteligência emocional

Voltando ao debate acadêmico sobre a inteligência emocional, convém registrar que, aos modelos teóricos de inteligência emocional de Mayer e Salovey e de Goleman, devemos acrescentar ainda outros modelos menos conhecidos, como o do psicólogo israelense Reuven Bar-On (1997) e de Konstantinos V. Petrides e Adrian Furnham (2000,2001), psicólogos e pesquisadores da Universidade de Londres.

Diferentemente dos modelos anteriores, o modelo de inteligência emocional e social de Bar-On não tem como ponto de partida uma elaboração teórica aprofundada, mas assenta-se em estudos empíricos realizados em diferentes países utilizando-se como instrumento de avaliação o questionário elaborado pelo autor: o *Emotional Quotient-inventory* – EQ-i. Conforme assinalado por Mayer *et al* (2013), Bar-On conceitua como inteligência emocional o “conjunto de habilidades e competências não-cognitivas (emocionais, pessoais, sociais) que influenciam a capacidade de uma pessoa ter sucesso em lidar com demandas ambientais e pressões” (Bar-On, 1997, p. 14 *apud* Mayer *et al*, 2011, p.535, tradução nossa). Bar-On define 5 grandes habilidades gerais e outras específicas a elas associadas que influenciariam tal capacidade e que, conseqüentemente, fazem parte do inventário de questões que compõem o seu instrumento de avaliação. Seriam elas: 1) habilidades intrapessoais (autoconsciência emocional, assertividade, auto-consideração, autorrealização, autonomia); 2) habilidades interpessoais (relações interpessoais, responsabilidade social, empatia); 3) adaptabilidade (senso de realidade, flexibilidade, e resolução de problemas inter e intrapessoais); 4) gestão do

estresse (tolerância ao estresse e controle de impulso) e 5) humor geral (felicidade e otimismo).

Finalmente, o modelo de Petrides e Furnham (2001) assume uma distinção entre habilidades de inteligência emocional e traços de inteligência emocional. Como explicam Woyciekoski e Hutz (2009), para esses autores tratar-se-iam de constructos distintos e não modos distintos de medir o mesmo constructo. Assim, o traço, sendo composto por disposições comportamentais e habilidades autopercebidas, deveria ser medido por questionários de autorrelato e as habilidades por instrumentos objetivos que requeiram demonstração de desempenho. Optando pelos instrumentos de autorrelato, os autores ingleses enfocam os seguintes componentes da inteligência emocional: percepção, avaliação, gerenciamento e regulação das emoções (em si e nos outros), adaptabilidade, flexibilidade, impulsividade, autoestima, automotivação, gerenciamento de estresse, empatia, felicidade e otimismo. De acordo com Robertz, Flores-Mendoza e Nascimento (2002, p.89), esses pesquisadores realizaram estudos com adolescentes, universitários e trabalhadores que sugerem que a inteligência emocional seria “um fator isolado de ordem inferior em estruturas fatoriais de modelos de personalidade”, o que inclui o modelo dos cinco fatores (Big Five).

Ao revisar esses quatro modelos de abordagem teórica e empírica da inteligência emocional é importante destacar que, embora a abordagem de Goleman sobre a inteligência emocional seja a que adquiriu maior visibilidade social e midiática e tenha tido maior aceitação no âmbito das empresas e da educação, a perspectiva teórica de Mayer e Salovey é a que possui maior aceitabilidade e respeitabilidade acadêmica. Nesse sentido, Neta, García e Gargallo (2008), citam como exemplo o estudo de Salgueiro, Iruarrizaga e Berroca (2004) que, tomando como referência a base de dados internacional de Psicologia (PsychoInfo), constatam que esses autores foram os que mais publicações realizaram (90), em comparação com Bar-On (2) e Goleman (3), sendo também aqueles cujos instrumentos de avaliação desenvolvidos são os mais largamente utilizados e referenciados nas pesquisas, por sua consistência e coerência em relação à abordagem teórica de base. Cabe mencionar ainda os âmbitos de maior aplicação do constructo inteligência emocional, verificados no estudo mencionado, na seguinte ordem: educação, saúde, liderança e ajuste social, o que reitera a constatação do êxito alcançado pelas obras de divulgação do constructo nesses campos, especialmente através dos textos de Goleman.

No esforço de mapear e discutir as diferentes abordagens sobre a inteligência emocional, Mayer, Salovey e Caruso (2000) organizaram os modelos existentes de inteligência emocional categorizando-os de acordo com a perspectiva teórica-empírica

assumida e os instrumentos utilizados para mensuração desse tipo de inteligência. Assim, enquadram a sua própria abordagem como Modelo de Habilidade, já que seus instrumentos buscam avaliar a inteligência emocional através de testes de desempenho nos quais os indivíduos sejam instados a demonstrarem habilidades cognitivas relacionadas ao processamento das informações emocionais. Já o modelo de Goleman, é considerado um Modelo Misto pois, em seu percurso teórico, o autor acrescentou às competências que pretendia medir, outros termos que na verdade seriam mais adequadamente compreendidos como traços de personalidade (liderança, foco, iniciativa, etc). O mesmo enquadramento é atribuído ao modelo de Bar-On. Ambos os autores construíram ou inspiraram a elaboração de instrumentos de mensuração do tipo autorrelato ou que mesclam autorrelato e testes de desempenho. Já a proposta de Petrides e Furnham, poderia ser mais bem compreendida como um Modelo de Traço, o que confere maior aproximação da proposta dos autores com as teorias da personalidade, notadamente daquelas que se valem de instrumentos de autorrelato, do que propriamente com as teorias sobre a inteligência emocional.

É válido destacar que essa permeabilidade, ambiguidade e permuta teórica e empírica de alguns modelos de inteligência emocional com o que, na psicologia, é compreendido como traços de personalidade, têm sido motivo de grandes controvérsias e questionamentos acerca da validade do constructo teórico da inteligência emocional. Afora isso, a próprio enquadramento da inteligência emocional como constructo de inteligência se mostra problemático, quando avaliado à luz da tradição psicométrica da inteligência estabelecida no âmbito da psicologia.

Nessa tradição, que vem se desenvolvendo desde o início do século XX com base na análise fatorial<sup>48</sup>, a inteligência foi compreendida inicialmente por Charles Spearman (1904) como determinada por um fator geral de inteligência, denominado fator *g*. Contudo, em 1938, o psicólogo estadunidense Louis Thurstone propôs que, além do fator *g*, a inteligência teria uma estrutura multifatorial, composta pelas habilidades primárias independentes entre si, tais como: compreensão verbal, fluência verbal, velocidade de percepção, visualização espacial, memória, raciocínio indutivo e aptidão numérica. Correlacionando os estudos de Spearman e Thurstone, Raymond Cattell propôs, pouco depois (1943), que a inteligência seria composta por dois fatores gerais, que vieram a ser designados por John Horn em 1968 como inteligência

---

<sup>48</sup> A análise fatorial é uma técnica estatística de análise multivariada que busca identificar através da correlação e covariância entre diferentes variáveis uma variável subjacente, que não poderia ser avaliada e/ou identificada diretamente.



fluida (Gf) e inteligência cristalizada (Gc)<sup>49</sup>. Finalmente, em 1993, John Carroll buscando integrar as perspectivas uni e multifatorial, concebeu um modelo de inteligência formado por um sistema hierarquizado em três estratos, que ficou conhecido como modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC). Nesse modelo, o estrato mais baixo seria formado pelas habilidades primárias mais específicas e mensuráveis pelos testes de inteligência. Estas estariam organizadas no segundo estrato através de fatores mais amplos que influenciariam o desempenho nas tarefas específicas. Compunham esse conjunto de fatores: a inteligência fluida, a inteligência cristalizada, o conhecimento quantitativo, a leitura e escrita, a memória de curto prazo, a memória de longo prazo, o processamento visual, o processamento auditivo, a velocidade de processamento da informação, velocidade de reação para tomada de decisão. Esses fatores, por sua vez, estariam correlacionados no terceiro estrato, como um fator de habilidade mental geral, à maneira do fator *g*.

Zambianco (2020) menciona pesquisas que sugerem que a inteligência emocional poderia ser adequadamente enquadrada no segundo estrato, fazendo parte do terceiro estrato as habilidades mais específicas dessa inteligência, mensuráveis por testes de desempenho. Entretanto, autores como Roberts, Flores-Mendonza e Nascimento (2002), defendem que a inteligência emocional deveria, para ser incorporada ao modelo psicométrico, apresentar um coeficiente de correlação com a inteligência geral que não fosse muito pequeno, a ponto de ser excluída como inteligência relacionada a este modelo, nem muito alto, a ponto de diferenciá-la demais do modelo psicométrico. Referem-se estes autores que os testes de inteligência emocional embora tenha evoluído bastante ainda não permitem comparações muito claras dessas correlações com o modelo psicométrico, exceto os modelos de desempenho desenvolvidos por Mayer e Salovey.

Por outro lado, Woyciekoski e Hutz (2009) citando artigo de Mayer, Caruso e Salovey (2000), explicam que, para esses autores, o enquadramento da inteligência emocional como um tipo de inteligência requeria o cumprimento de três critérios, a saber: 1) demonstrar, através de testes de desempenho, uma performance mental relacionada às habilidades de processamento de informações emocionais e não meramente formas de comportamento; 2)

---

<sup>49</sup> Como explica Schelini: [...] inteligência fluida (Gf – fluid intelligence) está associada a componentes não-verbais, pouco dependentes de conhecimentos previamente adquiridos e da influência de aspectos culturais. As operações mentais que as pessoas utilizam frente a uma tarefa relativamente nova e que não podem ser executadas automaticamente representam a Gf. (SCHELINI, 2006, p.324). Já a inteligência cristalizada “seria desenvolvida a partir de experiências culturais e educacionais, estando presente na maioria das atividades escolares. Daí decorre o fato das capacidades cristalizadas serem demonstradas, por exemplo, em tarefas de reconhecimento do significado das palavras”. (SCHELINI, 2006, p.324).

demonstração empírica de existência de um conjunto de habilidade correlacionadas, mas distintas das habilidades mentais descritas em outras inteligências; 3) demonstração de que a inteligência emocional pode ser aprimorada ao longo da vida. Esses autores argumentam, com base em pesquisas realizadas através dos instrumentos por eles desenvolvidos, que a inteligência emocional já teria cumprido esses critérios, podendo ser cientificamente compreendida como um tipo distinto de inteligência.

Contudo, considerando que o modelo de habilidade mental de Mayer e Salovey compete com os modelos mistos e de traços de Goleman, Bar-On e Petrides e Furnham, a controvérsia permanece, uma vez que esses outros modelos de inteligência emocional podem, na verdade, correlacionarem-se ou se sobreporem às teorias dos traços de personalidade. De fato, como demonstram estudos mencionados por Roberts, Flores-Mendonza e Nascimento (2002), enquanto as medidas de desempenho desenvolvidas por Mayer e Salovey apresentam maior correlação com a inteligência psicométrica, os instrumentos de autorrelato de Goleman e de Bar-On, apresentam forte correlação com traços de personalidade, incluindo alguns próprios do modelo Big-Five, como abertura às experiências e socialização. É válido lembrar que, teoricamente, esses dois autores postulam a inteligência emocional como um constructo que engloba ao mesmo tempo competências emocionais e disposições de comportamento. Sendo assim, a nosso ver, impõem-se sérias dificuldades para a construção de consenso sobre a inteligência emocional no campo da psicologia. Como sublinham Roberts, Flores-Mendonza e Nascimento: “rodeada mais de expectativa do que comprovação científica, a inteligência emocional não alcança, ainda, uma definição semântica e tampouco de validade psicométrica para que possamos considerá-la um tipo de inteligência” (ROBERTZ, FLORES-MENDOZA e NASCIMENTO, 2002, p. 77).

Ainda que não nos fiemos a essa perspectiva positivista de validação teórica de constructos científicos, tal dificuldade enfrentada pelos precursores e partidários dessa teoria merece ser destacada, pois é expressão de um curioso e desconcertante paradoxo. Dessa feita, tendo sido gestado a partir da crítica às limitações dos testes psicométricos, os modelos teóricos de inteligência emocional têm procurado alcançar maior consenso e aceitação dentro da comunidade científica a partir de formas de validação pautadas por esses mesmos parâmetros, ainda que adaptados a propósitos e pressupostos teóricos específicos. Em nosso entendimento, embora a inteligência emocional possa ser compreendida e aceita a partir de outros modelos de inteligência não pautados pela tradição psicométrica, o fato é que, estando seus formuladores comprometidos com esse tipo de aferição, parece ser este um requisito importante para maior legitimação desse constructo no âmbito da psicologia.

No que tange ao debate sobre as políticas curriculares de formação de competências socioemocionais, esse constructo tem sido, por sua maior difusão e precedência no âmbito acadêmico, uma das referências mobilizadas para conferir estatuto de cientificidade às propostas educacionais emanadas por pesquisadores, organizações internacionais e não-governamentais e governos. Contudo, a inteligência emocional comparece do discurso desses agentes muitas vezes de forma comutada ou articulada com dois outros constructos: a teoria da personalidade do Big Five e a noção de competências, sem que sejam apresentados argumentos que justifiquem as razões dessa apropriação sincrética e/ou correspondência. Vimos, nesta seção, que tal ambiguidade/permuta/equivalência não é estranha aos modelos de inteligência emocional. No entanto, se a ausência de consensos que estabeleçam distinções, critérios e parâmetros para uso associado, indiferenciado ou discriminado desses três constructos pode comprometer a validação e legitimação teórica da inteligência emocional no âmbito científico, tais incongruências têm implicações ainda mais problemáticas quando transpostas para políticas públicas de educação que almejam reorientar os currículos, as práticas pedagógicas e mesmo a função social da escola. Por essa razão, apresentamos nas duas seções seguintes o delineamento teórico nos quais estão circunscritas as teorias da personalidade, especialmente a perspectiva do Big Five, e a noção de competências. Em seguida, discorreremos sobre as formas de apropriação desses e outros constructos/teorias pela OCDE e o IAS e explicamos como eles foram mobilizados, a despeito de incongruências e incomensurabilidades, na construção de consensos políticos-pedagógicos que referenciam a agenda e as propostas curriculares de formação de competências socioemocionais.

## 6.2 Teorias da Personalidade e o constructo do Big Five

Sendo a psicologia uma ciência que tem como objeto de interesse o comportamento humano, a estrutura e desenvolvimento da personalidade tem sido uma das questões mais problematizadas e tematizadas desde sua gênese e florescimento, ainda no século XIX, podendo ser atribuída a Freud o desenvolvimento da primeira teoria “verdadeiramente moderna da personalidade” (FEIST, FEST e ROBERTS, 2015, p.3).

Serpa (2017) explica que tradicionalmente essa ciência tem compreendido o funcionamento da mente através de um esquema mental triárquico de faculdades psicológicas que envolve a cognição, o afeto e a conação. A primeira destas faculdades estaria relacionada às funções cognitivas e da inteligência, como a linguagem, o conhecimento, a memória, o raciocínio e a solução de problemas. A dimensão afetiva compreenderia constructos ligados

aos sentimentos, à emoção, ao humor e ao temperamento. Já a conação, diria respeito aos desejos e vontades manifestos na motivação e organização consciente e deliberada de ações voltadas ao atingimento de objetivos pessoais. Esse esquema triárquico estaria presente desde Wundt (1892), ainda que neste essas dimensões adquiram uma perspectiva mais processual e interrelacionada do que simplesmente objetual (SERPA, 2017).

Historicamente as teorias da personalidade teriam incorporado deste esquema triárquico, a cognição e o afeto como aspectos mais amplos da personalidade, conformados em um único domínio, enquanto o domínio conativo (motivações, metas e aspirações) tendeu a ser tratado como um constructo em separado, podendo ou não ser incorporado dentro dos modelos de personalidade. No modelo dos traços, por exemplo, o domínio da motivação esteve, via de regra, excluído, embora, mais recentemente, como aponta Serpa, alguns autores tenham buscado incorporar a este modelo elementos teóricos para explicarem como as disposições (traços), contextualizados no tempo e espaço (ambiente), converter-se-iam em motivações básicas que dirigem as ações dos indivíduos com vistas ao alcance de seus desejos e objetivos.

Nas diversas teorias da personalidade, também não é incomum a distinção entre traços gerais, comuns à maioria da população, e traços desadaptativos, indicativos de alguns transtornos de personalidades. Ao mesmo tempo, outras distinções entre variáveis ligadas à cognição e variáveis relacionadas ao afeto encontram-se hoje em desuso, dado às reiteradas críticas de que foram alvo pela própria comunidade científica. O mesmo se pode dizer da conceituação da personalidade exclusivamente por meio de “tipos”. Tal forma de classificação, quando utilizada de maneira isolada e descontextualizada, além de promoverem estigmatizações, limitavam a compreensão de como a interação dos diferentes traços de personalidade que os sujeitos carregam interferem, de fato, na conformação e manifestação da sua personalidade. Assim, segundo Carlos Silva (2011), estariam bem estabelecida entre os investigadores a distinção entre traços e tipos de personalidade. Segundo este pesquisador, enquanto o traço faz referência a uma característica durável da personalidade, podendo ser considerada uma subdimensão da personalidade, o tipo de personalidade diria respeito a reunião qualitativa destes traços, constituindo uma dimensão da personalidade. Desse modo, por exemplo, o "tipo de personalidade extrovertida abraça vários traços: sociabilidade, empatia, busca de novas sensações, assertividade, atividade, entre outros” (SILVA, Carlos, 2011, p.48).

Conceitualmente, a personalidade foi definida de diferentes maneiras pela psicologia, em razão das múltiplas abordagens desenvolvidas ao longo dos mais de 100 anos de

existência dessa ciência. Além disso, teólogos, filósofos e pseudociências (como a astrologia) também se ocuparam do tema e construíram, cada uma a seu modo, teorias e conceitos para explicarem os aspectos únicos e diferenciadores da personalidade.

Feist, Feist e Roberts (2015) explicam que a palavra personalidade se originou do termo latino *persona*, uma espécie de máscara teatral que os romanos utilizavam para interpretarem seus papéis. Afirmam ainda que, mesmo não havendo consenso sobre a definição conceitual do constructo personalidade, ele poderia ser compreendido, grosso modo, como “um padrão de traços relativamente permanentes e características únicas que dão consistência e individualidade ao comportamento de uma pessoa” (ROBERTS e MROCZEK, 2008 *apud* FEIST, FEIST e ROBERTS, 2015, p. 4). Estes mesmos autores, ao se referirem à definição de Gordon Allport, precursor da teoria dos traços que deu origem ao modelo do Big Five, explicam que ele mesmo listou 49 definições de personalidade oriundas da filosofia, do direito, da sociologia e da psicologia antes de elaborar a sua própria conceituação, na qual define personalidade como “a organização dinâmica dentro do indivíduo daqueles sistemas psicofísicos que determinam seu comportamento e pensamento característicos” (ALLPORT, 1961, p. 28 *apud* FEIST, FEIST e ROBERTS, 2015, p.237). Esta seria a conceituação mais elaborada desse autor que, contemplando a dimensão expressiva da personalidade, corrige uma equivocada definição anterior, na qual o autor enfatizara apenas a dimensão adaptativa da personalidade. Hall e Lindzey (1984), por sua vez, considerando que a personalidade está sempre em fluxo, adotam como referência para a compreensão desse constructo os elementos de personalidade descritos pelo psicólogo Henry Murray (1893-1988), assim sintetizados:

A personalidade de um indivíduo é uma abstração formulada pelo teórico e não uma descrição do comportamento desse indivíduo. A expressão “personalidade de um indivíduo” refere-se a uma série de eventos que se estendem idealmente por toda a vida desse indivíduo. A história da personalidade é a personalidade. Uma definição de personalidade deveria refletir tanto os seus elementos permanentes e recorrentes como os seus aspectos de novidade e de singularidade. A personalidade é o agente organizador e administrador do indivíduo. Sua função é a de integrar os conflitos e pressões a que o indivíduo está exposto, de modo a satisfazer necessidades e a permitir que o indivíduo atinja objetivos futuros. A personalidade está localizada no cérebro. Se não há cérebro não há personalidade. (HALL e LINDZEY, 1984, p.5)

De outro modo, Márcio Silva (2018), referindo-se à abordagem de Martins (2007, 2013), que se apoia na perspectiva da psicologia histórico-cultural, compreende a personalidade como o modo de ser de cada indivíduo que:

se constitui como síntese do desenvolvimento cultural alcançado pelos processos afetivos e cognitivos do sistema interfuncional psíquico, promovido pela apropriação de conhecimentos sistematizados, artísticos, científicos e filosóficos, os quais atuam no psiquismo humano como signos. (SILVA, Márcio, 2018, p.117)

O autor explica ainda que, para Leontiev (1978), a personalidade estrutura-se hierarquicamente a partir das motivações das atividades que ligam o sujeito à realidade social. Nesse sentido, e mais uma vez fazendo referência a Martins (2005), o pesquisador ressalta que na sociedade capitalista a personalidade encontra-se afetada pelos efeitos da alienação, restringindo e limitando o seu pleno desenvolvimento.

Por essas diferentes definições, nota-se que, ao longo da história da psicologia, muitas foram as tentativas de formulação de teorias da personalidade. Algumas tiveram origem na observação e na atividade clínica dos psicólogos, outras decorreram do exercício especulativo e da investigação teórica, enquanto um número menor, dentre os quais faz parte o modelo do Big Five, buscaram construir, a partir de inventários e instrumentos de avaliação empírica, uma taxonomia dos traços constituintes da personalidade.

Dessa maneira, partindo da classificação estabelecida por Feist, Feist e Roberts (2015) que procuraram organizar e agrupar, a partir das correntes da psicologia, as diferentes abordagens sobre as teorias da personalidade, poderíamos destacar as seguintes perspectivas: 1) as teorias psicodinâmicas, cujo maiores representantes são Sigmund Freud, Carl Jung, Alfred Adler, Melaine Klein, Eric Fromm e Erik Erikson; 2) as teorias humanistas-existenciais, as quais se vinculam as perspectivas teóricas de Carl Rogers, Abraham Maslow e Rollo May; 3) as teorias biológicas/evolucionistas, que tem em Eysenck, Buss seu nome mais representativo; 4) as teorias cognitivas e da aprendizagem, nas quais se destacam as teorias comportamental de Frederic Skinner, a social-cognitiva de Albert Bandura e a dos constructos pessoais de George Kelly, e 5) finalmente, as teorias das disposições, nas quais se incluem a psicologia do indivíduo de Gordon Allport e a teoria do cinco fatores, que aqui é atribuída pelos autores a Robert McCrae e Paul Costa (FEIST, FEIST e ROBERTS, 2015).

Como se pode notar, não são poucas as abordagens e perspectivas teóricas existentes sobre a personalidade, algumas delas desenvolvidas por teóricos que historicamente gozam de notável reconhecimento e prestígio por suas contribuições à ciência do comportamento. De início, a relevância qualitativa e a amplitude quantitativa de teorias e teóricos que se debruçaram sobre o tema de personalidade já nos colocariam em condições de contestar um suposto consenso entre os psicólogos acerca da maior primazia e validade explicativa da teoria do Big Five sobre as demais abordagens, como tem sustentado a OCDE (2015) e o IAS (2014). No entanto, no momento, interessa-nos compreender melhor os pressupostos e o desenvolvimento histórico do modelo dos cinco fatores (Big Five), dado que este modelo se constitui como referência teórico-epistemológica nas propostas de implementação de currículos e avaliações de competências socioemocionais destas organizações.

### 6.2.1 O modelo de personalidade dos cinco fatores (Big Five)

O modelo dos cinco grandes fatores (Big Five), como o próprio nome sugere, compreende que a personalidade humana pode ser pensada a partir da conformação e articulação de cinco dimensões passíveis de serem mensuradas: abertura a novas experiências, neuroticismo (estabilidade emocional), amabilidade, extroversão e conscienciosidade (organização e autodisciplina). O Big Five, como passaremos a nos referir de agora em diante, representa a forma evoluída e mais elaborada da taxonomia dos traços, uma perspectiva teórica da personalidade que, como vimos, pode ser classificada como uma abordagem das disposições. Ademais, diferentemente das teorias sobre a personalidade estruturadas a partir de abordagens idiotéticas (estudo de casos, método clínico, reconhecimento de particularidades que fazem de cada indivíduo único), a teoria dos traços apostou numa forma de abordagem nomotética, ou seja, que pretende encontrar os traços comuns dos indivíduos valendo-se da aplicação em larga escala de instrumentos psicométricos sendo os seus resultados posteriormente tratados por métodos de análise fatorial.

O Big Five tem sua gênese nos estudos do psicólogo Gordon Allport (1897-1967). Este autor adotou como ponto de partida para a sua teoria dos traços a hipótese léxica, segundo a qual as características comuns e diferenciais dos sujeitos poderiam ser encontradas na linguagem cotidiana. Partido desse pressuposto, no início dos anos 1930, Allport e seus colaboradores buscaram em dicionários da língua inglesa todos os adjetivos que pudessem representar traços de personalidade. De um primeiro levantamento de cerca de 18.000 palavras chegaram, por refinamento e eliminação dos sinônimos, a uma lista final de cerca de 4.500 adjetivos (TOUGH, 2017).

Esse conjunto de possíveis traços serviu de referência para que, na década seguinte, Raymond Cattell, aplicando o método da análise fatorial, refinasse e reduzisse ainda mais o número de traços essenciais da personalidade humana. Num primeiro momento, esse psicólogo reuniu, segundo Santos e Primi (2014), 171 termos, que posteriormente foram agrupados em 35 traços primários, dos quais 23 caracterizavam a população normal e 12 alguma dimensão patológica (FEIST, FEIST e ROBERTS, 2015). Desses traços, dezesseis, por sua maior frequência e relevância, acabaram por compor o questionário de fatores de personalidade 16-PF *Scale*, elaborado por Cattell em 1949. Durante as décadas de 1960 e 1970, pesquisadores como Ernest Tupes, Donald Fiske, Raymond Christal, Hans Eysenck e Warren Norman deram continuidade aos estudos de Cattell através da realização de novas

análises fatorais de termos e adjetivos, o que resultou nos primeiros agrupamentos dos atributos de personalidade em cinco grandes blocos, que ainda não correspondiam exatamente ao dos Big Five (JOHN E SRIVASTAVA, 1999; HALL, LINDZEY E CAMPBELL, 2000; FEIST, FEIST e ROBERTS, 2015).

Na década de 1980, Lewis Goldberg e Robert McCrae e Paul Costa chegaram, por novas revisões teóricas e pesquisas empíricas, aos cinco fatores que compõem o atual modelo do Big Five. Este termo foi introduzido à literatura por Goldberg em 1981, autor que também utilizou o acrônimo OCEAN<sup>50</sup> para fazer referência aos fatores do Big Five. Cabe pontuar, como explicam Feist, Feist e Roberts (2015) que, diferentemente de Goldberg, McCrae e Costa, chegaram de modo mais gradual à conclusão sobre os traços essenciais da personalidade humana. Assim, esses autores iniciaram a década de 1980 debruçando-se apenas sobre dois dos fatores do Big Five: neuroticismo e extroversão, para logo em seguida, em 1983, encontrarem o traço abertura a novas experiências e finalmente, em 1985, incorporarem os dois outros fatores: conscienciosidade e amabilidade ao referido modelo. Estabelecido o modelo do Big Five, este deu origem a um novo inventário contemplando os cinco fatores da personalidade: o NEO-PI (Costa & McCrae, 1985 *apud* Feist, Feist e Roberts, 2015). No entanto, neste inventário as duas últimas dimensões ainda eram pouco desenvolvidas, o que só veio a ser corrigido em 1992, quando os autores revisaram o NEO-PI e o converteram em novo instrumento: o *Revised NEO Personality Inventory* (R-NEO-PI). Tal instrumento, aplicado posteriormente em populações de diferentes países como Japão, China, Estados Unidos, Israel, Alemanha, Portugal e Brasil (HUTZ *et al.*, 1998; SILVA; NAKANO, 2011), estabeleciam escores que permitiriam identificar quando os traços do Big Five estariam presentes e quando estariam ausentes, conforme se pode observar pelo quadro abaixo:

#### Quadro 2 – Escores altos e baixos para identificação do Big Five

---

<sup>50</sup> O acrônimo OCEAN representa as iniciais dos traços *Openess to experience* (abertura a novas experiências), *Conscientiousness* (conscienciosidade), *Extraversion* (extroversão), *Agreeableness* (amabilidade ou agradabilidade) e *Neuroticism* (neuroticismo ou estabilidade emocional.)



<b>Extroversão</b>	<b>Escores altos</b>	<b>Escores baixos</b>
	Afetivo	Reservado
	Agregador	Solitário
	Falante	Quieto
	Adora diversão	Sóbrio
	Ativo	Passivo
	Apaixonado	Insensível
<b>Neuroticismo</b>	Ansioso	Calmo
	Temperamental	Equilibrado
	Autoindulgente	Satisfeito consigo
	Inseguro	Tranquilo
	Emocional	Não emocional
	Vulnerável	Resistente
<b>Abertura à experiência</b>	Imaginativo	Prático
	Criativo	Não criativo
	Original	Convencional
	Prefere variedade	Prefere rotina
	Curioso	Não curioso
	Liberal	Conservador
<b>Amabilidade</b>	Gentil	Insensível
	Confiante	Desconfiado
	Generoso	Mesquinho
	Aquiescente	Antagonista
	Flexível	Crítico
	Bondoso	Irritável
<b>Conscienciosidade</b>	Consciencioso	Negligente
	Trabalhador	Preguiçoso
	Bem-organizado	Desorganizado
	Pontual	Atrasado
	Ambicioso	Sem objetivo
	Perseverante	Pouco persistente

Fonte: Feist, Feist, Roberts (2015, p.258)

Serpa (2017) explica que, além desses escores, McCrae e Costa (2015) construíram subescalas compostas por uma taxonomia de facetas correspondentes a cada um dos cinco fatores de personalidade (conforme quadro reproduzido abaixo) que, embora tenha gerado certa controvérsia em torno da semelhança dos termos, tornou mais refinado o modelo do cinco fatores, permitindo a apreensão, dentro de cada fator, de certas nuances desses traços.

Quadro 3 – Facetas do Big Five

<b>Facetas Neuroticismo</b>
N1: Ansiedade
N2: Raiva/Hostilidade
N3: Depressão
N4: Embaraço/Constrangimento
N5: Impulsividade
N6: Vulnerabilidade
<b>Facetas Extroversão</b>
E1: Acolhimento
E2: Gregarismo
E3: Assertividade
E4: Atividade
E5: Busca de Sensações
E6: Emoções Positivas
<b>Facetas Abertura para o novo</b>
O1: Fantasia
O2: Estética
O3: Sentimentos
O4: Ações variadas
O5: Ideias
O6: Valores
<b>Facetas Amabilidade</b>
A1: Confiança
A2: Franqueza
A3: Altruismo
A4: Complacência
A5: Modéstia
A6: Sensibilidade
<b>Facetas Conscienciosidade</b>
C1: Competência
C2: Ordem
C3: Senso do dever
C4: Esforço por realizações
C5: Autodisciplina
C6: Ponderação

Fonte: Serpa (2017, p.145).

No Brasil, Santos e Primi (2014), ao realizarem, em parceria com a OCDE e o IAS, um estudo para construção de um instrumento de mensuração de competências socioemocionais, adotaram o esquema proposto por John e Srivastava (1999) e que é referendado pela Associação Americana de Psicologia. Esse modelo também faz uso das facetas, além de estabelecer atributos relacionados aos fatores do Big Five, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Dimensões, facetas e atributos do Big Five

Atributo (Big Five)	Descrição no dicionário da APA*	Facetas	Atributos relacionados	Atributos de temperamento na infância
<b>Abertura a experiências (incorpora intelecto)</b>	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais	Fantasia (imaginativo) Estética (artístico) Sensibilidade (excitável) Ações (interesses amplos) Ideias (curioso) Valores (não convencional)	-	Prazer em atividades de baixa intensidade Curiosidade Sensibilidade sensitiva
<b>Conscienciosidade</b>	Tendência a ser organizado, esforçado e responsável	Competência (eficiente) Ordem (organizado) Autonomia (não espera ajuda) Batalha por objetivos Disciplina (não preguiçoso) Deliberação (não impulsivo)	Firmeza de caráter Perseverança Postergar recompensa Controle de impulsos Planejar e batalhar por objetivos Ambição Ética no trabalho	Atenção Concentração Empenho em controlar atitudes Controle de impulsos/ postergação de recompensas Persistência Atividade**
<b>Extroversão</b>	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva)	Acolhimento (amigável) Agregador (sociável) Afirmiação (autoconfiante) Atividade (energético) Procurar excitação (aventureiro) Emoções positivas (entusiasmado)	-	Dominância social Vitalidade social Timidez** Atividade** Emotividade positiva Sociabilidade/ afiliação Busca de sensações
<b>Amabilidade</b>	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoisticamente	Confiança no próximo (tolerante) Objetividade (direto quando se dirige a alguém) Altruísmo Obedecer (não teimoso) Modéstia Docilidade (simpático)	Empatia Olhar diferentes ângulos dos problemas Cooperação Competitividade	Irritabilidade** Agressividade Boa vontade, disponibilidade
<b>Estabilidade emocional (neuroticismo)</b>	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor	Ansiedade (preocupado) Hostilidade (irritadiço) Depressão Introspecção (tímido) Impulsividade Vulnerabilidade a estresse (não autoconfiante) Otimismo Psicopatologias (desordens mentais) incluindo depressão e desordens de ansiedade	Lócus de controle Autoestima Autoeficácia	Medo (amedrontamento) / inibição comportamental Timidez** Irritabilidade** Frustração Tristeza Dificuldade de se acalmar

Fonte: Santos e Primi (2014, p.15).

A apresentação deste modelo através de uma estrutura que comporta fatores e facetas merece ser destacada porque permitiu uma apropriação aparentemente mais elaborada e diversificada pela OCDE e o IAS do Big Five. Como veremos mais à frente, estas organizações converteram, de forma arbitrária e não justificada teoricamente, as terminologias

fatores e facetas do Big Five em macrocompetências e competências socioemocionais em seus modelos educacionais.

Cabe ainda sublinhar que o Big Five tem sido apresentado e mesmo celebrado por alguns pesquisadores brasileiros e internacionais como um modelo de explicação da estrutura da personalidade que gozaria de maior prestígio e consenso dentro da comunidade científica da psicologia (HUTZ *et al*, 2008, SANTOS e PRIMI, 2014, JOHN e SRIVASTAVA, 1999, HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000). Tal prestígio decorreria do fato de este modelo ter sido testado em muitos países e culturas por meio do uso de diferentes métodos de avaliação, mostrando capacidade preditiva e ainda constância e permanência dos traços na população adulta, independentemente do seu envelhecimento. Entretanto, trata-se de um modelo baseado em métodos empiricistas que, embora tenha sido reconhecido pelo seu valor descritivo e preditivo, ainda carecia de valor explicativo por não ter sido gestado a partir de uma teoria.

Precavendo-se das críticas, alguns autores como John e Srivastava (1999) procuraram esclarecer que o Big Five não pretende reduzir a complexidade da personalidade humana a cinco dimensões, mas antes descrevê-la no mais alto nível de abstração. McCrae e Costa (1996), reconhecidos como um dos pais do Big Five, foram mais longe e chegaram a esboçar uma teoria da personalidade na tentativa de elevar o *status* do modelo dos cinco fatores de uma simples taxonomia dos traços de personalidade a um constructo teórico que pudesse fornecer explicações para tendências de comportamento e para o seu reduzido número de traços. Entretanto, como relatam Feist, Feist e Roberts (2015), os próprios autores admitiram que “nem o modelo em si nem os achados do corpo de pesquisa com o qual ele está associado constituem uma teoria da personalidade” (McCrae e Costa, 1999, p. 139 *apud* Feist, Feist e Roberts, 2015, p.259). Assim, embora tenham obtido êxito em estabelecer uma taxonomia da personalidade a partir dos resultados obtidos pela aplicação de instrumentos psicométricos e análise fatorial:

As teorias dos traços e fatores de Costa e McCrae são exemplos de uma abordagem estritamente empírica de investigação da personalidade. Elas foram construídas por meio da coleta de tantos dados quanto fosse possível em um grande número de pessoas, inter-relacionando os escores, submetendo matrizes de correlação à análise fatorial e aplicando significância psicológica apropriada aos fatores resultantes. Uma abordagem psicométrica, em vez do julgamento clínico, é o pilar das teorias dos traços e fatores. (FEIST, FEIST e ROBERTS, 2015, p. 266)

Lima e Simões (2000), destacam as tentativas que outros autores fizeram em meados da década de 1990 para construírem um coerente enquadramento teórico das evidências empíricas do Big Five. Contudo, tanto o argumento adaptativo, advindo de uma perspectiva evolucionista (BRIGGS, 1992 *apud* LIMA e SIMÕES, 2000), quanto o argumento empírico,

que pretendia justificar o porquê de cinco e apenas cinco fatores (McCRAE e JOHN, 1992 *apud* LIMA E SIMÕES, 2000), teriam falhado em oferecer hipóteses consistentes que pudessem ser adequadamente testadas. Assim, citando Block (1995), os autores concordam que o modelo do Big Five deveria ser tratado como uma abordagem da personalidade centrada em variáveis, uma vez que até mesmo sua designação como modelo seria inapropriada, dado que isto implicaria "uma representação ou simulação fundamentada teoricamente" (LIMA e SIMÕES, 2000, p.176).

Chaves (2019), analisando as críticas dirigidas ao modelo do Big Five, assinala que elas estariam reunidas em torno de 3 pontos: 1) estrutura estática do modelo, insuficiente para captar mudanças maturacionais na infância e as influências das interações sociais que incidem sobre a construção da personalidade; 2) opacidade teórica, compreendida não só em relação às debilidades do modelo, mas a própria ausência de uma teoria subjacente que explique aspectos empíricos da sua taxonomia; e 3) existência de um suposto consenso imparcialmente estabelecido quanto à universalidade e superioridade deste modelo.

A esse respeito convém mencionar o estudo de Nakano e Silva (2011) que, com base em levantamento de pesquisas feitas no Brasil acerca do Big Five realizado nas bases de dados SciELO e PEPSIC e nas quatro edições do Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, encontrou apenas 23 artigos num período de 10 anos. Reiterando o baixo percentual de trabalhos em termos absolutos, as autoras apontam que, dos trabalhos sobre personalidade apresentados em congressos nesse período, apenas 8,9% estavam referenciados no Big Five. Percentual semelhante foi verificado em relação aos artigos encontrados nas bases de dados do SciELO e do PePSIC, 8,3% e 9,6%, respectivamente. Ademais, e isso é particularmente importante no que tange a utilização desse modelo como referência nas políticas educacionais voltadas para a educação básica, as autoras constatarem que das pesquisas que se valeram do Big Five, a maioria tinham os adultos e, secundariamente os jovens de 13 a 18 anos, como universo amostral das investigações empíricas, tendo-se localizado apenas um artigo e dois trabalhos em congressos cuja pesquisa foi desenvolvida com crianças.

Corroborando com essa constatação, Serpa (2017) afirma que, embora haja algum consenso sobre a pertinência do modelo dos traços para descrição da personalidade dos adultos, haveria controvérsias e modelos concorrentes quando se pensa a avaliação da personalidade de crianças e adolescentes, sendo pouco ou quase inexistente na literatura estudos que aplicam o Big Five ao público infantil. No único estudo mencionado pela autora (SOTO *et al.* 2008), o modelo do Big Five teria se mostrado mais estável apenas quando

aplicado a adolescentes a partir de 14 anos. Ainda assim, a validade das medidas foi comprometida pelo efeito da aquiescência (tendência de concordância dos sujeitos com os itens sem considerar o seu conteúdo) quando os testes foram aplicados à população de 10 a 20 anos, sendo necessário corrigir esse fator para que o instrumento apresentasse alguma consistência.

Considerando que testes psicométricos que pretendem mensurar aspectos da personalidade são, via de regra, realizados através de instrumentos de autorrelatos, questionamos se, de fato, é possível creditar fidedignidade a avaliações confiadas às autopercepções e respostas dadas por criança e adolescentes acerca de aspectos de sua própria personalidade. Não por acaso, até mesmo a OCDE (2015) sugere que essas avaliações sejam combinadas com instrumentos de heterorrelatos realizados por outros sujeitos que convivem com as crianças, como os professores e os pais. No entanto, este não parece ser um critério imprescindível, dado que o estudo patrocinado pela OCDE para mensurar competências socioemocionais em estudantes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, realizado por Santos e Primi em 2014, valeu-se de um instrumento de autorrelato aplicado em crianças do 5º ano do ensino fundamental e adolescentes do 1º e 3º anos do ensino médio, ou seja, indivíduos com idades próximas de 10, 15 e 17 anos, se consideradas as faixas etárias correspondentes aqueles respectivos anos de escolaridade.

A nosso ver, a aplicação deste tipo de teste psicométrico para fins de avaliação da personalidade e de suas implicações para o sucesso escolar, como tem sido preconizado e praticado ultimamente pela OCDE e pelo IAS, carregam, além dos inerentes riscos de estigmatização e rotulação, já descritos por Smolka e colaboradores (2015), vícios e debilidades teórico-metodológicas difíceis de serem corrigidos. Como documentado nas pesquisas supracitadas, o uso do inventário do Big Five, até bem pouco tempo, estava restrito a investigações sobre a personalidade de jovens e adultos, não tendo sido pensado originalmente como instrumento voltado para aferição dos traços de personalidade das crianças e, menos ainda, para inferir o quanto esses traços se correlacionariam com desempenhos escolares.

Ademais, ainda que novos estudos em curso caminhem agora para esse objetivo, permanece problemático o uso de instrumentos com base em uma taxonomia que valora positivamente os traços que pretende encontrar e medir e negativamente a sua ausência ou reduzida presença. Quando se observa a estrutura dos fatores e facetas do Big Five é fácil constatar que atributos como abertura à experiência são medidos pelo grau mais elevado de escores relacionados à imaginação, criatividade, originalidade, curiosidade, etc, enquanto os

escores mais baixos são descritos por termos como convencional, conservador, não-curioso, afeito a rotinas, etc. Dessa feita, não é de se estranhar a preocupação de pesquisadores e das organizações com a confiabilidade dos instrumentos de autorrelato, uma vez que é perfeitamente esperado que os indivíduos, mais ainda crianças e adolescentes em processo de construção de suas identidades, tendam a adequar suas respostas às expectativas e atributos que são socialmente valorizados. Sendo assim, a própria construção da taxonomia e dos instrumentos que empiricamente validam esses instrumentos não estão livres de visões normativo-ideológicas que refletem um esperado estado de conformidade, congruente com os valores dominantes na sociedade de classes. Como sublinha Patto (2000) em artigo no qual critica o que ela denomina de “razão psicométrica” aplicada aos estudantes:

Os exames da personalidade se valem ingenuamente do conceito de normalidade e tomam como indicadores de saúde psíquica comportamentos que, segundo Adorno, “só podem ser realizados ao preço da mais profunda mutilação”. As pessoas normais têm que reprimir não só desejos e conhecimentos, mas todos os sintomas que na época burguesa decorrem da repressão; assim, ter saúde psíquica em nossa época é bloquear a fuga para a doença, sem alterar em nada sua etiologia. É por isso que Adorno afirma: “a doença própria da nossa época consiste precisamente no que é normal” (Adorno, 1975, p.50). Os que constroem técnicas de avaliação da personalidade e as aplicam em geral não sabem disso; permanentemente às voltas com homens coisificados, não têm instrumentos teóricos para percebê-lo, o que os leva a incluir traços psíquicos reificados em seus critérios de saúde mental. (PATTO, 2000, p.75)

De acordo com a autora, a debilidade dos testes psicométricos de personalidade não está exatamente na busca por tipos psíquicos, mas no estabelecimento de parâmetros de saúde mental a partir dos padrões socialmente exigidos e aos quais os sujeitos deveriam se adequar. Ainda segundo Patto, não só os testes psicométricos de personalidade, mas também os de inteligência, baseiam-se em “concepções 'quase-biológicas' e 'anti-sociológicas' da psique”, razão pela qual não é possível defender seus instrumentos e nem mesmo os fundamentos teóricos que orientam a construção de suas tipologias e escalas.

Corroborando com os argumentos da autora, entendemos que, a exemplo da concepção de inteligência que orienta teórica e empiricamente a concepção de inteligência emocional, o Big Five sustenta-se numa concepção de personalidade cujo fundamento é dado por uma dada vertente da psicologia científica, na qual a psicometria é o “padrão-ouro” para validação teórica desses constructos. Assim, se existe algum consenso em torno do Big Five como modelo de descrição da personalidade, esse consenso estaria limitado a uma corrente da psicologia fortemente orientada por uma concepção positivista e mais especificamente, pela abordagem das disposições da personalidade, que concebe os atributos da personalidade por

meio de taxonomias construídas a partir de métodos de análise fatorial e aplicação de testes psicométricos.

Considerando a influência dos constructos da inteligência emocional e do Big Five no campo educacional, reitera-se ainda a tendência histórica de deslocamento da pedagogia como referência epistemológica da práxis educativa pelas ciências da educação, particularmente neste caso, pela psicologia de orientação psicométrica. Tal fato já aponta para uma problemática a ser enfrentada, uma vez que, como sublinham autores como Pimenta (1997), Libâneo (2005) e Saviani (2012), tais ciências costumam reduzir a educação a um campo de aplicação de suas teorias, não tendo os problemas educacionais como ponto de partida ou de chegada, mas apenas como ponto de passagem (SAVIANI, 2012).

Não se trata aqui de ignorar as contribuições dessas ciências para a compreensão dos problemas pedagógicos. Estão bem estabelecidas e reconhecidas as contribuições teóricas de psicologia do desenvolvimento para o campo da educação, especialmente a partir de autores clássicos como Jean Piaget, Lev Vigotsky e Henri Wallon. Entretanto, diferentemente das teorias e constructos discutidos anteriormente, esses autores concebem, com ênfases diferentes, a inteligência e a personalidade a partir do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança em sua interação com o meio social que os circundam e interferem na maneira como tal desenvolvimento se efetiva na biografia do sujeito. Tal abordagem justifica a legitimidade, aceitação e incorporação dessas teorias pelo campo educacional, cuja contribuição excede a simples descrição de fenômenos, oferecendo elementos para a compreensão do desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, bem como para intervenções educativas passíveis de favorecerem o recíproco desenvolvimento dos aspectos cognitivos e socioemocionais dos sujeitos.<sup>51</sup>

Uma questão que nos chama a atenção ao aprofundarmos a compreensão sobre os desenvolvimentos dos constructos inteligência emocional e do Big Five é a conversão terminológica que esses constructos sofrem no campo da educação e do *manegement*. Enquanto nos textos de Daniel Goleman e Richard Boyatzis a inteligência emocional, no contexto dos debates sobre a formação dos *managers* e líderes, fica subsumida à noção de competências emocionais; na educação, particularmente nos textos do IAS e da OCDE, os fatores e facetas do Big Five convertem-se em macrocompetências e competências

---

<sup>51</sup> A esse respeito sugerimos, para maior aprofundamento, os trabalhos de Toassa (2011), Silva, M. (2018) e Piske (2013), sobre o papel das emoções na teoria de Vigotsky e suas implicações educacionais; a tese de doutorado de Schorn (2018) sobre as contribuições de Wallon para a educação socioemocional e dissertação de Zambianco (2020) que contempla discussões importantes sobre os programas educacionais socioemocionais, tendo como referência a Psicologia Moral de Piaget.



socioemocionais, sem que seja apresentada qualquer justificativa teórica para isso. Tal incongruência será problematizada quando analisarmos em detalhe os documentos produzidos por essas organizações. Contudo, para que possamos realizar melhor tal análise, convém apresentar brevemente as concepções e desenvolvimento da noção de competências nas suas principais vertentes.

### 6.3 A noção de competências e competências socioemocionais

Competência, tratada como termo, noção ou conceito, comporta uma série de sentidos e significados plurais, distintos e, por vezes, conflitantes. Na acepção do senso comum, a competência reveste de valor positivo os indivíduos a quem são atribuídos o adjetivo "competente" e de caráter pejorativo os que são taxados de "incompetentes". Associa-se assim a competência ao julgamento da capacidade, desempenho, destreza e/ou eficiência desses indivíduos em uma atividade, mormente, a atividade profissional.

Em seu significado dicionarizado a definição desse vocábulo comporta os sentidos supracitados, mas estende à compreensão de competência como atribuição, jurisdição ou domínio particular que vincula certas práticas jurídicas, institucionais, profissionais ou sociais a alçada exclusiva e/ou legal de grupos específicos de pessoas físicas ou jurídicas. Na língua inglesa, esse termo aparece vinculado aos vocábulos *competence/competency* (capacidade de fazer algo com eficiência) e *skill* (com sentido compartilhado e semelhante ao de habilidade).

No âmbito das ciências humanas e sociais tal termo foi utilizado em diferentes teorias, passando pelos campos da psicologia (teoria cognitiva de Piaget), da linguística (teoria da gramática gerativa de Chomsky) e da antropologia (teoria dos significados de Levi-Strauss), tendo sido, na educação, também associada às teorias curriculares da chamada Pedagogia por Objetivos.

A despeito desses múltiplos usos sociais e científicos, a noção de competência, como referente-chave descritivo/explicativo de um atributo humano, foi elaborada de modo mais específico e sistemático a partir de duas grandes tradições: a psicologia comportamentalista estadunidense e a sociologia do trabalho francesa.

A primeira, cujas principais referências são McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993), desenvolveu-se no seio da ciência da administração, com foco preferencial na competência gerencial, e buscou identificar elementos e/ou conjunto de competências que explicavam o desempenho superior de certos indivíduos no exercício das atribuições de seus cargos e/ou postos de trabalho. A segunda, desenvolvida no contexto da

reestruturação produtiva, assume uma perspectiva mais desenvolvimentista/construtivista associando competência à mobilização de conhecimentos (explícitos ou tácitos), habilidades e atitudes em face das situações desafiadoras de trabalho, especialmente aquelas que escapam às prescrições dos postos e cargos e exigem a resolução rápida e eficaz dos problemas. Nessa tradição, inserem-se os trabalhos de Le Boterf (2003) e Zarifian (2001, 2003), cujas contribuições, como veremos, também acabam por serem incorporados ao arsenal teórico-operativo da ciência da administração, mormente, nas novas práticas e políticas de recursos humanos instituídas no final da década de 1990 quando esta, reestruturando-se como gestão de pessoas, passa a orientar tais práticas pela chamada gestão por competências. É também neste período que a apropriação destes e outros referenciais, particularmente o construtivismo piagetiano, pelo campo da educação, passa a configurar de modo mais estruturado a chamada Pedagogia da Competências, assim denominada por Ramos (2001a).

### 6.3.1 A abordagem da noção de competência na corrente estadunidense

Costuma-se atribuir ao psicólogo estadunidense David McClelland, a primeira construção estruturada do conceito de competência, seminalmente apresentada em 1973 no artigo "*Testing for Competence Rather Than Intelligence*" (Testando por competência em vez de inteligência). É a partir da publicação deste artigo que se inicia um debate mais sistemático sobre a relação entre competência e outros constructos, do qual participam mais ativamente psicólogos e administradores nos Estados Unidos vinculados à escola comportamental. Cabe mencionar que David McClelland já era, à época, bastante prestigiado e reconhecido no campo da administração por sua teoria das necessidades adquiridas. Essa teoria, que procura explicar a motivação humana nas organizações figura, ao lado da teoria da hierarquia das necessidades de Abraham Maslow, da teoria dos dois fatores de Frederick Herzberg e a teoria X e Y de Douglas McGregor, como as mais influentes teorias da motivação do campo da administração.

Para McClelland (1973), a competência seria um atributo subjacente ao indivíduo ocasionalmente relacionado com o maior desempenho deste em determinadas tarefas ou situações. Nessa perspectiva, a competência seria algo distinto da aptidão, talento natural passível de ser aperfeiçoado; da habilidade, destreza demonstrável em tarefas específicas; e do conhecimento, saber necessário à realização de uma tarefa. O psicólogo inicia a primeira parte do seu artigo com uma crítica bastante contundente acerca dos testes de inteligência utilizados na seleção de candidatos em escolas, universidades e organizações. Da natureza de tais testes

questiona a noção implícita de inteligência como indicador de uma competência geral, seu valor preditivo no sucesso escolar e profissional e os critérios que orientam a sua elaboração que, para ele, eram inespecíficos, incongruentes, enviesados. Além disso, não raramente, essas avaliações seriam construídas tomando como referência apenas aspectos valorizados pela cultura dominante, favorecendo assim determinados grupos em detrimento de outros e ocultando diferenciações de ordem socioeconômica. Assim, nas palavras do autor:

o movimento de teste está em grave perigo de perpetuar uma mitologia da meritocracia em que nenhuma das medidas de mérito tem validade significativa demonstrável com respeito a quaisquer medidas fora do círculo encantado dos psicólogos. (MCCLELLAND, 1973, p.2, tradução nossa)

No entanto, McClelland não condena *per se* o uso de testes para fins de avaliação educacional e/ou profissional, mas propõe parâmetros distintos que sejam mais específicos, operantes e coerentes com os diferentes propósitos e contextos para os quais estes testes são planejados. Assim, por exemplo, sugere que, para se avaliar a aptidão de indivíduos para determinada profissão observe-se primeiro, *in loco*, as competências desses profissionais para, só após essa etapa, determinar quais habilidades, de fato relacionadas ao conjunto de atividades por esses profissionais, merecem ser avaliadas. O autor também defende que os testes explicitem claramente para aqueles que serão avaliados que habilidades estão sendo observadas e com que propósito. Outra indicação é de que os testes projetados possam refletir mudanças produzidas por processos de aprendizagem e não apenas "aptidões inatas". Interessante observar que, apesar de preconizar a identificação das competências técnicas e cognitivas implícitas nos desempenhos profissionais para fins de avaliação, o autor chama a atenção para a necessidade de observância e mensuração de competências de comunicação ou interpessoais, competências essas que, nas palavras do autor "tradicionalmente se chama de variáveis de personalidade, embora devam ser mais bem considerados como competências" (McClelland, 1973, p.10). Vê-se, pois, que, a preocupação com aspectos socioemocionais já estava presente nos primeiros debates sobre competências e que, pelo menos da perspectiva de McClelland, eles não correspondiam exatamente aos traços de personalidade, mas estariam mais próximos da ideia de competências passíveis de serem aprendidas.

Na trilha da abordagem comportamental de McClelland, Richard Boyatzis (1982) adota o conceito de competência para discutir as características dos *managers* de alta performance. Seguindo uma tradição iniciada por Peter Drucker em sua clássica obra "O gestor eficaz", Boyatzis, no entanto, difere daquele autor por apoiar-se em um conjunto maior de dados oriundos de estudos empíricos sobre o desempenho dos gerentes. Para este autor, as competências seriam um conjunto de "características subjacentes ao indivíduo que resultam em

um desempenho eficaz e excelente" (BOYATZIS, 1982, p.21, tradução nossa). Essas características poderiam se expressar como um motivo, traço, aspecto da autoimagem ou papel social, habilidades ou um corpo de conhecimento mobilizados na realização das tarefas. Como explica Batista (2008) tais características conformariam um modelo hierárquico de competências no qual os motivos e a personalidade ocupariam o 1º nível, sendo este localizados no plano do inconsciente. A autoimagem e o papel social estariam posicionados logo abaixo, no 2º nível, enquanto as habilidades e conhecimentos se situariam no último e 3º nível. Embora os indivíduos nem sempre pudessem ter consciência de suas próprias competências, para Boyatzis elas se tornariam visíveis através daqueles comportamentos e ações que produzem os desempenhos superiores. Por outro lado, tais desempenhos dependeriam não só do agir, mas do querer e do poder agir (BOYATZIS, 1982 *apud* PEDROSA, 2016), uma vez que as demandas das funções e o ambiente organizacional condicionariam o potencial desempenho. Assim, a competência descreveria mais a capacidade potencial do gestor e não, necessariamente, o seu desempenho usual. Apesar disso, partindo desses pressupostos, Boyatzis estabelece uma lista de competências do gestor competente que poderiam resultar em um desempenho superior. Ela seria constituída por um conjunto de 21 competências distribuídas em 6 *clusters*: gestão e ação por objetivos, liderança, recursos humanos, direção de subordinados, foco em outros *clusters* e conhecimento especializado (BOYATZIS, 1982 *apud* BITTECOURT; BARBOSA, 2010).

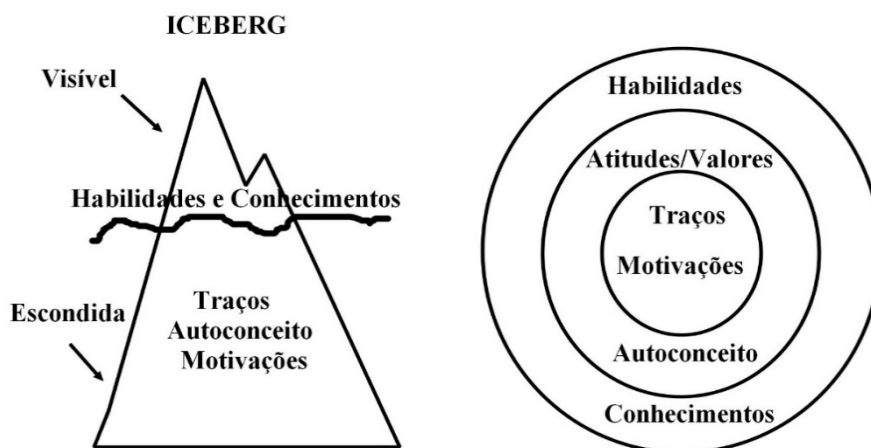
Naquele momento, o modelo de Boyatzis ainda se encontrava bastante vinculado às exigências do posto de trabalho embora, neste caso, as competências pareçam exercer maior influência sobre a definição dos cargos do que o inverso. Posteriormente, esse autor modifica o seu modelo, procurando ampliar e redefinir o peso dos constituintes das competências incorporando a ele as dimensões da competência social e emocional. Como mencionamos anteriormente, esse autor manteve profícuo intercâmbio com Daniel Goleman, escrevendo com ele artigos e livros que associam as noções de competências à de inteligência emocional. Em 2008, Boyatzis escreve um artigo chamado "*Competencies in the 21st century*", no qual busca atualizar o seu conceito de competência definindo-o "como uma capacidade ou habilidade, um conjunto de comportamentos organizados em torno de uma intenção" (BOYATZIS, 2008 *apud* LIMA; ARAÚJO, 2018, p.31). Segundo os autores citados anteriormente, o psicólogo americano após revisar 14 estudos longitudinais realizados ao longo de mais de 20 anos de pesquisas conclui que "a competência emocional, social e de inteligência cognitiva predizem eficácia em gestão e liderança" (BOYATZIS, 2008 *apud* LIMA; ARAÚJO, 2018, p.31).

Ainda de acordo com Pedrosa (2016), esse novo modelo de Boyatzis tem enfoque na personalidade e na inteligência emocional, uma vez que, em seu entendimento, o desempenho superior não dependeria mais apenas das competências cognitivas, mas estaria condicionado também por determinantes fisiológicos e neurológicos que influenciariam as formas de ser, estar e pensar das pessoas. Assim, ampliando seu modelo de competências para além da atividade gerencial, Boyatzis (2008) considera a existência de três *clusters* correspondentes às competências cognitivas (conhecimentos, saberes), às competências da inteligência emocional (auto-consciência emocional) e às competências da inteligência social (empatia, trabalho de equipe, etc). Tais *clusters* configurariam, conforme explica Pedrosa, metacompetências que se diferenciam conceitualmente e empiricamente entre si pela articulação de diferentes aspectos da personalidade, aptidões, motivações e habilidades que são mobilizadas nas ações e desempenhos dos sujeitos com vistas ao atingimento de seus objetivos e de seu autodesenvolvimento.

Inspirados e influenciados por Boyatzis e por McClelland (a quem dedicam sua obra principal), Spencer e Spencer (1993) definem competência como “uma característica subjacente de um indivíduo que está causalmente relacionada ao desempenho efetivo e/ou superior e são definidos por um critério em um trabalho ou situação” (SPENCER e SPENCER, 1993, p.9, tradução nossa). Ainda sobre essa noção, afirmam os autores que ela é “uma parte bastante profunda e duradoura da personalidade de uma pessoa, podendo prever o comportamento e o desempenho em uma ampla variedade de situações e tarefas de trabalho” (SPENCER e SPENCER, 1993, p.9, tradução nossa). De acordo com Spencer e Spencer, uma competência individual pode tanto prever o desempenho efetivo em certas atividades, quanto um desempenho superior, sendo neste caso considerado um diferencial de valor econômico que a competência empresta à organização. De início notamos que, embora o modelo dos autores se aproxime bastante da primeira elaboração de Boyatzis, veremos que estes autores, apesar de também relacionarem certas características dos indivíduos ao desempenho superior em tarefas específicas, buscam estabelecer um critério de referência prático, a partir do qual se possa validar tais características como competências.

Spencer e Spencer elencam 5 características que estariam integradas em seu conceito de competência: motivação, traço, autoconceito, conhecimento e habilidade. Aqui, mais uma vez, nota-se grande semelhança com o modelo de Boyatzis (1982). Contudo, Spencer e Spencer, utilizam tais características para distinguirem as competências superficiais e profundas, bem como os graus de dificuldade de seu desenvolvimento. A figura abaixo ilustra graficamente tais diferenciações:

Figura 1 – Componentes da competência por Spencer e Spencer (1993)



Fonte: O autor, 2021. Adaptado de Spencer e Spencer (1993, p.11)

De acordo como o modelo de “Iceberg” à esquerda elaborado pelos autores, os conhecimentos e habilidades seriam as faces mais “visíveis” e “maleáveis” das competências sendo, portanto, mais fáceis de serem modificadas, melhoradas ou adquiridas. Enquanto isso, os traços, as motivações e o autoconceito (autoestima), bases da personalidade, seriam mais dificilmente alterados, constituindo também as faces menos observáveis das competências. Além dessa distinção, Spencer e Spencer, também diferenciam competências básicas, essenciais ao trabalho, mas que não determinam um desempenho superior, e competências diferenciadas, que podem responder por desempenhos de alto nível. Haveria ainda uma relação causal entre as características pessoais (motivações, traços, autoconceito, conhecimento), o comportamento (habilidade) e o resultado (desempenho). Conforme explicam os autores, tais características, dando origem às intenções gerariam comportamentos e estes, manifestos em ações, resultariam no desempenho.

A exemplo de Boyatzis, Spencer e Spencer também desenvolveram um modelo próprio de competência gerencial, partindo da análise de 36 modelos de gestão existentes à época. Esse modelo, coerente com a diferenciação que fazem entre competências básicas e diferenciadoras, atribui pesos diferentes a cada tipo de competência gerencial. Seguindo essa linha, as competências "impacto e influência" e "orientação para resultado" seriam a de maior peso; seguidas de "trabalho em equipe", "pensamento analítico" e "iniciativa", logo depois apareceriam o "desenvolvimento de pessoas" e, por fim, "autoconfiança", "direção/assertividade", "busca de informação", "liderança" e “pensamento conceitual”.

Indo além da esfera de atuação dos *managers*, Spencer e Spencer analisaram ainda um conjunto de comportamentos presentes em 286 modelos de competências de 24 países,

nos quais identificaram 750 comportamentos que serviram de referência para a construção de um "dicionário de competências" abrangendo diferentes campos profissionais, tais como: serviços técnicos, cuidados de saúde, educação, serviços humanos, empresários, vendas e marketing, gestores da setor militar, da indústria e do governo e organizações religiosas. Estes autores sugerem o uso de sua metodologia para a construção de modelos genéricos de perfis de competências e sua aplicação em todas as funções e atividades da área de gestão de recursos humanos: recrutamento e seleção, treinamento, avaliação, remuneração e desenvolvimento de planos e cargos de carreira.

Apesar dos avanços no modelo de competências realizados por Spencer e Spencer que, pela inclusão do critério de referência, relacionam melhor as competências aos cargos e tarefas, foi pela abordagem de Prahalad e Hamel (1990) que a relação entre as competências individuais e competências valorizadas pelas organizações pode ser melhor apropriada pelo emergente campo da gestão por competências. Como explica Ruas (2005) o conceito de competência organizacional passa a ser mais bem explorado a partir da elaboração e disseminação do conceito de *Core Competences* (Competências Essenciais) introduzidos por Prahalad e Hamel. Assim, estabelece-se, a partir desses autores, um profícuo campo de estudos que busca alinhar as competências organizacionais estratégicas com as competências individuais, tendo em vista o aumento da competitividade das empresas.

De acordo com Prahalad e Hamel, a competência organizacional estaria relacionada à capacidade das empresas de integrarem tecnologias, recursos e processos que agreguem valor social e econômico à organização. Partindo da perspectiva de que a estratégia competitiva das empresas deve estar sustentada naquelas competências organizacionais que constituem uma vantagem competitiva, os autores concebem as competências essenciais como um tipo de competência organizacional rara e diferenciada, de grande valor agregado. Conforme explica Ruas *et al* (2005), para uma competência organizacional ser vista como uma competência essencial ela deveria satisfazer três critérios, a saber:

- 1) deve contribuir decisivamente para o valor agregado aos produtos e serviços que são percebidos pelos clientes da empresa, seja em termos de preço, qualidade, disponibilidade ou ainda seletividade, 2) deve oferecer acesso potencial a uma ampla variedade de mercados, negócios e produtos, 3) finalmente, deve ser de difícil imitação, o que prorrogaria a vantagem da empresa por um tempo maior (PRAHALAD E HAMEL, 1990 *apud* RUAS, 2005, p.12)

As competências essenciais se diferenciariam ainda das competências organizacionais por serem mais dinâmicas e estáveis, sendo pouco depreciadas e podendo ser aprimoradas à medida que são mais intensamente mobilizadas e utilizadas. Em tese, tanto as competências organizacionais quanto as competências essenciais deveriam ser apropriadas por todos os

membros da organização, as primeiras de maneira mais generalizada e homogênea e a segundas conforme a especificidade das competências e atribuições individuais de cada funcionário. Considerando que as competências organizacionais e essenciais articulam processos, recursos tecnológicos e competências individuais, considera-se que o desenvolvimento dessas últimas somente tem impactos significativos na estratégia competitiva das organizações quando atingem todo o conjunto de funções exercidas pelos trabalhadores. Nesse sentido, a compatibilização entre as competências organizacionais e essenciais e as competências individuais passa a compor parte das estratégias de gestão por competências, orientando processos de aprendizagem organizacional, recrutamento e seleção, desenvolvimento de carreira e políticas de remuneração.

### 6.3.1 A abordagem da noção de competência na corrente francesa

Observa-se que a abordagem comportamental da matriz estadunidense, mesma apresentando alguns desacordos quanto aos componentes que conformam o constructo da competência, assume um pressuposto comum por meio do qual a competência é compreendida como um estoque de conhecimentos e habilidades diferenciados que permitem aos indivíduos obterem um desempenho superior na realização das tarefas em ambiente organizacional. Embora a competência seja entendida como um atributo do indivíduo, nessa abordagem ela ainda se encontra umbilicalmente vinculada aos cargos e postos de trabalho e às qualificações necessárias para ocupá-los, o que é reiterado mesmo quando a discussão se desloca para a necessária correspondência entre as competências individuais e as competências organizacionais. Em grande medida, essa forma de abordagem das competências reflete a influência e predominância, ainda naquele momento, início da década de 1990, do paradigma clássico da administração de Taylor e Fayol. Tal paradigma orientou, desde o início do século XX, a construção de fluxogramas e estrutura organizacionais menos flexíveis, tornando como referências para a ocupação dos cargos e desempenho das funções nas organizações, o modelo da qualificação e o trabalho prescrito.

Com o avanço do paradigma das organizações flexíveis, vemos surgir na França, em meados dos anos 1990, uma abordagem concorrente que promove uma inflexão de ênfase, antes posta no debate sobre os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, traços) para a efetiva mobilização desses recursos nas situações de trabalho. No entanto, busca-se valorizar não mais aquelas situações relacionadas às prescrições dos cargos e dos postos de trabalho, mas, ao contrário, os eventos e incidentes incomuns, que recrutam as



competências para resolução de problemas que escapam ao fluxo do trabalho prescrito. Tal abordagem põe em questão o conceito de qualificação e busca alinhar a noção de competências às novas demandas do modelo de produção flexível e, conseqüentemente, impõem novas exigências que os sistemas de formação profissional deveriam atender. Essa corrente teórica é identificada na sociologia do trabalho francesa, mais especificamente nos trabalhos de Philippe Zarifian e Guy Le Boterf.

Philippe Zarifian (2001, 2003) explica e justifica a emergência da lógica/modelo de competência a partir das mudanças operadas nas bases tecnológicas dos processos produtivos a partir da década de 1970, que demandam novas habilidades e formas de cooperação entre os trabalhadores e de interação entre esses e as máquinas/tecnologias, ensejando, por sua vez, uma nova forma de gestão da força de trabalho e uma perspectiva diferenciada sobre o conceito de qualificação profissional. Tais mutações, ditadas pela tendência de substituição do modelo taylorista/fordista pelo modelo toyotista/flexível, este último fortemente assentado na automação, tornam-se mais visíveis nos processos produtivos através de três conceitos:

1) Evento - tipo de incidente parcialmente não previsto ou programado que perturba o fluxo da produção não sendo passível de resolução pelos sistemas de controle automatizados, necessitando de intervenção humana e confrontando o trabalhador antes, durante e depois do evento. Outro entendimento de evento relaciona-se às novas demandas incorporadas ao ambiente produtivo (introdução de novas tecnologias, desenvolvimento de produtos e atendimento às novas expectativas dos clientes) que solicitam o uso do pensamento criativo do trabalhador para criação de respostas inovadoras.

2) Comunicação - passa a ser compreendida como componente essencial e diferencial do trabalho e da melhoria do desempenho e da produtividade, devendo ser constantemente aprimorada a qualidade das interações no âmbito inter e intraorganizacional;

3) Serviço – desponta um novo entendimento de que trabalhar é sempre prestar um serviço, na medida em que se procura invariavelmente atender as necessidades de clientes externos e internos.

Dos três conceitos elencados, o conceito de evento é aquele que tem maiores implicações para o deslocamento do sentido de qualificação para o de competência. Na medida em que o trabalho passa a ser compreendido como "a ação competente do indivíduo diante de uma situação de evento" (ZARIFIAN, 2001, p.42), tensiona-se a ideia de que os conhecimentos adquiridos nos processos de formação profissional seriam suficientes para o desempenho eficiente das funções vinculadas aos postos de trabalho. Como explica Zarifian:

O evento significa que a competência profissional não pode mais ser enclausurada em definições prévias de tarefas a executar em um posto de trabalho. Sobretudo, ela não pode mais ser incluída no trabalho prescrito. A competência profissional consiste em fazer frente a eventos de maneira pertinente e com conhecimento de causa. E essa competência é propriedade particular do indivíduo, e não do posto de trabalho. (ZAFIRIAN, 2001, p. 42).

O conceito de qualificação compreendido como estoque de conhecimentos de natureza técnico-profissional detidos pelos trabalhadores, embora ainda relevante, é tido, nesse contexto, como insuficiente para dar conta dos eventos, uma vez que a simples posse desses conhecimentos não garantiria a mobilização destes e de outros conhecimentos de natureza tácita diante de situações imprevistas. Ademais, as constantes mudanças nos processos e tecnologias introduzidas na produção estariam por demandar maior flexibilidade, adaptação e incorporação de novos conhecimentos e habilidades por parte dos trabalhadores, em ritmos nos quais tornariam a noção estática de qualificação, senão obsoleta, pelo menos insatisfatória. Zarifian (2003), entende, portanto, que é preciso associar o conceito de qualificação à noção de competência<sup>52</sup>, compreendendo a primeira como uma “caixa de ferramentas” que o assalariado tem e/ou adquire por processos formativos ou prática profissional e a segunda como a maneira correta e concreta de utilizar esse ferramental. Nesse passo, sua concepção de competências articula três diferentes sentidos:

A competência é o ‘tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. [...] é o entendimento<sup>53</sup> prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações. [...] é faculdade de mobilizar rede de atores em trono de situações [...] e fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações (assumindo) áreas de co-responsabilidade. (ZARIFIAN, 2001, p.68-72-74)

Zarifian também distingue alguns "conteúdos concretos" das competências relacionados à sua forma de manifestação nas organizações. Destacam-se, na elaboração do autor: 1) as competências sobre processos, relacionadas ao conhecimento sobre o processo de trabalho; 2) as competências técnicas, relativas ao conteúdo mais específico do trabalho e das tarefas; 3) as competências sobre a organização; capacidade de organização e reorganização dos fluxos de trabalho; 4) as competências de serviço, como uma "abertura e uma transformação interna das ocupações já existentes" (ZARIFIAN, 2001, p.140) que permite antecipar os impactos diretos e indiretos que a aplicação das competências técnicas aos

<sup>52</sup> Ramos (2001), resolve esta questão tomando as dimensões do conceito de qualificação de Yves Schwartz (1995) – conceitual, relacional e experimental – defendendo que a noção de competência se identifica com esta última, fortalecendo-a e enfraquecendo as outras duas.

<sup>53</sup> Entendimento prático aqui tem o sentido de inteligência prática, conforme reitera o autor em obra posterior (ZARIFIAN, 2003)

serviços e produtos trarão em termos de benefícios para os destinatários; e 5) as competências sociais, que, diferentemente da compreensão relacionada aos traços de personalidade, manifestam-se como comportamentos e atitudes em três áreas: autonomia, tomada de responsabilidade e comunicação.

Sobre essas últimas, costumeiramente associadas ao saber-ser, é interessante notar que Zarifian procura enfatizar sua discordância em relação às práticas que recorrem a avaliações psicológicas de aptidões e personalidade em processos de seleção e promoção de pessoal. Sublinha o autor que no modelo proposto por ele, as competências não estão relacionadas com a personalidade, mas com "comportamentos concretos, visíveis e socialmente avaliáveis" (ZARIFIAN, 2001, p.149). Tal posição parece demarcar mais uma diferença da abordagem construtivista francesa em relação à abordagem comportamental estadunidense que, embora admita que os traços compõem a parte pouco visível das competências, ainda assim incorporam esses elementos em seus modelos, como vimos no caso de Boyatzis (1982) e de Spencer e Spencer (1993).

Outro autor importante da corrente francesa, Le Boterf (2003), também enfoca, a exemplo de Zarifian, as dimensões dinâmica, observável, prática e responsável das competências. Embora admita que as competências são por si só invisíveis, para ele tais competências são acessíveis por meio de conceitos, metodologias e pontos de vista dos atores envolvidos na sua mobilização e avaliação. Para Le Boterf, a competência não seria um estado de conhecimento acabado, mas a mobilização e aplicação prática, responsável, contextualizada e reconhecida dos saberes e capacidades que o sujeito possui em face de uma dada situação na qual estão presentes recursos e restrições que lhe são próprios. Ganha destaque na abordagem desse autor o "saber combinatório", uma vez que o cerne do profissionalismo e da competência, individual ou coletiva, estaria na combinação eficaz de diferentes saberes e recursos que o sujeito dispõe em uma dada situação. Ainda segundo o autor, a competência resultaria do entrecruzamento de três fontes: a formação pessoal do indivíduo (sua história de vida e processo de socialização), sua formação educacional e profissional e a experiência no trabalho. No seu entender, a ação competente envolveria a articulação de três elementos: 1) os recursos disponíveis que o profissional pode mobilizar em uma dada situação, sejam eles internos ou externos (conhecimentos, habilidades, capacidades cognitivas e comportamentais, informações, a participação de outros indivíduos); 2) a ação prático-profissional e os resultados que ela produz; e 3) a reflexividade, alcançada pelo distanciamento posterior à situação que permite a análise das práticas, de suas razões, efeitos e justificativas.

Assumindo uma perspectiva construtivista do desenvolvimento das competências, Le Boterf também discute as funções e modos de aquisição de diferentes saberes de natureza teórica, cognitiva e comportamental, que incluem desde a educação formal, inicial e continuada até a experiência social e profissional vivenciada e analisada. O autor também dá destaque importante à construção de competências coletivas no trabalho. Compreendendo que as competências coletivas constituem mais do que a soma das competências individuais, Le Boterf, descreve seus conteúdos a partir dos seguintes elementos: 1) saber elaborar representações compartilhadas; 2) saber comunicar-se; e 3) saber aprender coletivamente com a experiência. A partir da definição desses conteúdos o teórico francês também propõe uma série de condições que favoreceriam a emergência dessas competências coletivas.

Quanto à relação entre qualificação e competência, o autor vê a primeira como revestida de um caráter formal, oficial e legitimado, mas que, reduzida à dimensão cristalizada do diploma de formação inicial, não assevera que o sujeito saberá agir com competência, mas apenas atesta que ele detém recursos necessários para construir competências. Ainda assim, entende o autor que não se deva opor qualificação e competência, substituindo uma pela outra, mas antes, deve-se desenvolver os “recursos-competência” para enriquecer a noção de qualificação.

### 6.3.3 A noção de competência na gestão de pessoas

Dessas duas grandes correntes que se dedicaram a elaborar modelos teóricos e operacionais de competências, a norte-americana acabou por exercer maior influência no campo das ciências da administração, servindo para elaborar o perfil dos *managers* eficazes, para definir as competências organizacionais que representariam uma vantagem competitiva, ou ainda, mais notadamente, para redefinir a lógica dos sistemas de gestão de pessoas. Esses passaram a ocupar, desde a década de 1990, um papel mais estratégico nas empresas ao serem demandados a implementarem políticas de gestão por competências, responsabilizando-se não só pela redefinição dos planos de cargos, carreira e remuneração e dos processos de seleção, avaliação e treinamento de pessoal, mas também integrando-se às estruturas organizacionais que definem os planos de alinhamento das competências organizacionais e individuais e de implementação da aprendizagem organizacional necessárias ao fortalecimento da estratégia competitiva estabelecidas pelas empresas, com base em suas competências essenciais.

No caso da corrente representada pela sociologia francesa, sua influência mais significativa se fez notar na redefinição dos parâmetros adotados pelos sistemas de formação e qualificação profissional, ensejando o debate sobre novos perfis profissionais, sistemas de certificação por competências e currículos e metodologias condizentes com paradigma da formação por competências, não só no âmbito da educação profissional, mas também na educação básica. A ampla penetração da noção de competências nas políticas educacionais de currículo e avaliação pode ser atestada, por exemplo, pela incorporação dessa noção em reformas educacionais realizadas em vários países da Europa e no Brasil, ou ainda pela adoção dessa noção como referência para as avaliações de larga escala realizadas pela OCDE por meio do PISA. Não obstante, a contribuição dessa corrente também foi posteriormente incorporada ao ambiente organizacional, complementando, corrigindo e contribuindo para operacionalizar os métodos de gestão por competências postos em prática pelas empresas e seus sistemas de gestão de pessoas.

No Brasil, autores que tem se destacado no debate sobre a gestão por competências (DUTRA, 2001, 2007, 2013) e sobre o papel das competências e da aprendizagem organizacional no alinhamento das competências organizacionais às estratégias empresariais (FLEURY e FLEURY, 2000, 2001, 2004 e RUAS, 2005) tem enfatizado essas contribuições e incorporado os pressupostos dos autores supracitados em suas elaborações e análises, combinando-os com aqueles advindos da matriz comportamental norte-americana.

Ruas (2005) distingue no debate sobre as competências individuais a perspectiva dos autores anglo-saxões, como sendo mais pragmática e centrada na qualificação, da abordagem dos autores franceses, mais integrada à sociologia e à economia do trabalho, e que, focalizando mais o caráter dinâmico do que estático das competências, desloca o eixo da capacidade, própria da qualificação, para o das ações, que caracterizaria melhor as competências. Apesar disso, ressalta que nas empresas a noção de competência encontra-se sobreposta a outras concepções como qualificação, objetivos, performance, desempenho, atribuição, etc, sendo mais difundida e operacionalizada de modo coerente na área de gestão de pessoas, especialmente nos processos de seleção e desenvolvimento, estando, por outro lado, mais restrita a sua adoção nas práticas avaliação, promoção e remuneração.

Fleury e Fleury (2001) criticam os psicólogos americanos por balizarem o conceito de competências pelo conjunto de tarefas atinentes aos cargos e qualificações, o que, no entendimento dos autores, reduziria o sentido da gestão por competência a “apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo” (FLEURY e FLEURY, 2001, p.185). Entendem, por outro lado, que o

debate francês, ao questionar o conceito de qualificação e o processo de formação profissional, buscava estabelecer maior vínculo entre a educação técnico-profissional e as necessidades reais das empresas, aumentando o nível das competências e da empregabilidade dos trabalhadores. Ao compreenderem que a competência não estaria “encapsulada nas tarefas” ou nos “estoques de conhecimentos teóricos e práticos” dos trabalhadores, a abordagem francesa teria, na compreensão desses autores, enriquecido conceitual e empiricamente esta noção, ensejando novos enfoques na gestão por competências.

Assim, inspirados por Zarifian e Le Boterf, Fleury e Fleury definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY e FLEURY, 2001, p.188). Explicam os pesquisadores brasileiros que essa definição tropicalizada do conceito, expressão da confluência do diálogo entre a literatura americana e francesa, decorre de um exercício de reflexão teórica e dos trabalhos empíricos de pesquisa e consultoria por eles realizados, nos quais buscaram associar o conceito de competência à estratégia e à aprendizagem organizacional. Por outro lado, chamam a atenção para um aspecto relevante desse conceito, que deve ser considerado:

[...] se por um lado, agrega valor econômico à organização, por outro não menos relevante deve agregar valor social ao indivíduo, ou seja, as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo. (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 194)

Na sua construção teórico-propositiva de gestão por competências, Dutra (2007) assume esses pressupostos e adota a definição de competências sugerida pelos autores supracitados por compreender que ela se coaduna com as mudanças nos sistemas de gestão de pessoas que as empresas vêm realizando nas últimas décadas. Tais mudanças seriam decorrentes de pressões externas e internas que se gestam ainda na década de 1970 e eclodem no início da década de 1990. Pelas primeiras, a globalização, a flexibilização e aumento da competição interempresarial estariam demandando trabalhadores com maiores níveis de autonomia, comprometimento e iniciativa e com maior capacidade de agregarem valor econômico às organizações. Em contrapartida, as pessoas estariam demandando das empresas maiores graus de participação e decisão, ampliação de espaço para o seu desenvolvimento profissional e pessoal e sistemas de recompensas mais justos e meritocráticos. O equacionamento e atendimento equilibrado dos anseios, expectativas e demandas de empresas e trabalhadores seria possível pelo desenvolvimento combinado e intercambiável das competências individuais e organizacionais. Desse modo, segundo Dutra:

Ao colocarmos organização e pessoas lado a lado, podemos verificar um processo contínuo de troca de competências. A organização transfere seu patrimônio para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, dentro ou fora dela. As pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, preparando-a para enfrentar novos desafios. (DUTRA, 2007, p.24)

Do ponto de vista teórico, Dutra concorda que os autores franceses contribuíram significativamente para o desenvolvimento da noção de competência ao deslocarem sua ênfase conceitual do arsenal de conhecimentos e habilidades de que detêm as pessoas ditas competentes para a efetiva mobilização desse arsenal, com vistas ao atendimento de demandas não circunscritas às definições e prescrições dos cargos e funções nas empresas. Pondera, no entanto, que na prática atual da gestão por competências, ambas as perspectivas – competência como recurso e competência em ação – se somam e se complementam.

Não obstante, para o autor, que também desenvolveu trabalhos de pesquisa-ação em empresas de telecomunicação e de bens de consumo, o uso do conceito de competência de maneira isolada seria insuficiente para explicar os diferentes níveis de entrega que resultam das competências e, conseqüentemente, também falhariam em orientar políticas justas de avaliação, remuneração e desenvolvimento de carreira dos indivíduos nas organizações. Para Dutra, as entregas são as realizações efetivamente observadas pelos funcionários no desempenho de suas funções e, embora na prática organizacional o destino, avaliação e valor das pessoas sejam dados em função dessas entregas, formalmente o sistema é concebido para orientar tais parâmetros em função do que elas fazem do ponto de vista formal (seus cargos). Assim, na visão do autor, “[...] ao avaliarmos as pessoas pelo que fazem e não pelo que entregam, criamos uma lente que distorce a realidade” (DUTRA, 2007, p.28).

Para melhor operacionalização na gestão de pessoas do conceito de competências em seus diferentes níveis de entrega o autor sugere o seu uso combinado com os conceitos de complexidade e espaço organizacional. Dessa maneira, partindo das perspectivas conceituais de Jacques (1967), Stamp e Rowbottom (1987) e Le Boterf (2003) e do modelo de diferenciação de cargos e remunerações criado pela empresa de consultoria Hay/Mcber com base em escalas de complexidade<sup>54</sup>, Dutra propõe a construção de modelos de desenvolvimento profissional com graus diferenciados de complexidade distribuídos por

---

<sup>54</sup> Para explicar melhor o conceito de complexidade, Dutra o compara com a ideia de dificuldade. Uma atividade complexa se diferencia pelo número de ocorrências imprevistas possíveis e articulações de diferentes habilidades e conhecimentos que ela recruta. Desse modo, a complexidade não estaria na atividade em si, mas no que ela demanda do indivíduo. De acordo com o autor “Se uma atividade de difícil execução puder ser sistematizada e reproduzida com facilidade por outros profissionais de mesmo nível, ela deixa de ser complexa, mas continua sendo de difícil execução” (DUTRA, 2007 p.40). Seguindo essa linha, uma operação de tonsilas ou apêndice embora de grande dificuldade seria menos complexa do que um transplante cardíaco.

variáveis diferenciadoras tais como: “nível de atuação, abrangência de atuação, escopo de responsabilidade, nível de estruturação das atividades, tratamento da informação e autonomia e grau de supervisão” (HIPÓLITO, 2001, *apud* DUTRA, 2007, p.41). Já o conceito de espaço ocupacional, inicialmente utilizado para referir-se ao conjunto de atribuições e responsabilidade das pessoas, serviria agora para estabelecer a correlação entre complexidade e entrega. Assim, ao assumir responsabilidades e atribuições mais complexas e agregar valor ao cargo que ocupa, o indivíduo poderia ampliar o seu espaço ocupacional sem necessariamente ser promovido.<sup>55</sup> Valendo-se desses conceitos e partindo dos resultados de estudos empíricos e pesquisa-ação realizadas individualmente ou em colaboração com outros pesquisadores, o autor relata que:

Pudemos verificar que os referenciais conceituais de competência, complexidade e espaço ocupacional, quando utilizados em conjunto, têm a capacidade de explicar a realidade da gestão de pessoas em organizações bem-sucedidas. [...] Verificamos que as organizações que adotam os conceitos de competência sem a utilização dos conceitos complementares conseguiram resultados pobres ou simplesmente não conseguiram resultado algum. Muitas abandonaram o conceito de competência ou restringiram seu uso aos processos de recrutamento e seleção e de desenvolvimento. (DUTRA, 2007, p.14-16)

Dutra alerta ainda para os "efeitos perversos" do mau uso do conceito de competência, dentre os quais o mais grave seria a maior cobrança sobre as pessoas sem a devida contrapartida da empresa em termos de reconhecimento e oportunidades de ascensão na carreira, o que levaria ao aumento do descrédito da gestão por competências, entendida por muitos como modismo inadequado para a realidade e as necessidades das empresas e pessoas. Discordando dessa ideia, o autor relata avanços teóricos e metodológicos na gestão por competências observados ao longo das últimas décadas, mas que ainda dependeriam, para maior sucesso de sua implementação, da melhoria dos sistemas de gestão de pessoas e do estímulo dado por esses sistemas às pessoas para a construção de seus projetos de desenvolvimento profissional e de carreira.

Como discutimos no capítulo 3, a hegemonia do pensamento gerencial, da cultura do *management* e da perspectiva funcionalista no âmbito da ciência da administração e o pouco espaço ocupado pelas perspectivas críticas nessa ciência, acaba por torná-la mais permeável à penetração de teorias e métodos que reificam ideologias conservadoras e/ou liberais. No caso da gestão por competências, a tendência à individualização das relações de trabalho e a

---

<sup>55</sup> De acordo com o autor, a ampliação do espaço ocupacional corrigiria uma injustiça comumente percebida nas empresas: pessoas mais competentes são demandadas para certas tarefas e, ao se saírem bem, recebem demandas ainda mais complexas, sendo recompensadas de igual modo em relação a pessoas que ocupam o mesmo cargo. Além disso, tais pessoas podem ter a ser sua ascensão profissional bloqueada, pela tendência de dependência que criam nas chefias.



ideologia do mérito são exacerbadas pela incorporação e operacionalização da noção de competências que, em detrimento da qualificação, torna-se referência para as práticas de recrutamento, promoção e remuneração, reconstruindo hierarquias e planos de cargos e salários. Com bases na diferenciação, individualização e estímulo à competição dentro da empresa, tais práticas enfraquecem a construção da identidade e solidariedade de classe, deslocando do âmbito do enfreteamento coletivo via organização sindical, a negociação dos parâmetros de desenvolvimento de carreira e da política de remuneração. Como sublinha Machado:

Na gestão do trabalho por competências, passa-se, assim, a utilizar critérios que são menos universalistas. A partir do pressuposto de que é preciso conferir tratamento diferenciado para os diferentes, cresce o interesse das empresas pela forma de remuneração ad hoc, individualizada. Desta maneira, uma parte da remuneração seria variável e vinculada ao desempenho pessoal como reconhecimento pelo diferencial de aporte de cada pessoa, pelo que demonstra efetivamente saber fazer, pela grade das competências. (MACHADO, 2007, p.289)

O refinamento das políticas, conceitos e métodos de gestão por competências, ao destituírem a qualificação do lugar de principal referencial de legitimidade e acreditação do mérito profissional, acabam por sujeitar os trabalhadores a uma constante necessidade de provar sua competência, seja de maneira autoinduzida, através da visibilidade efetiva de comportamentos valorizados no ambiente corporativo (proatividade, criatividade, esforço, autoexploração), seja pela prática reiterada de avaliações formais ou informais demandados pelos gerentes e setores de gestão de pessoas.

#### 6.3.4 A noção de competências na educação

Se no campo da administração e gestão de pessoas a noção de competência teve sua entrada facilitada pela abordagem comportamental, sendo posteriormente enriquecida pela abordagem da sociologia do trabalho de origem francesa, no campo da educação, esse referencial parece ter sido aquele primordialmente mobilizado. Combinando-se com as contribuições da matriz construtivista, particularmente a piagetiana, essa perspectiva serviu de referência para transposição teórica da noção de competências para o campo da educação, realizada de modo particular por Philippe Perrenoud.

Perrenoud (1999), contudo, recusando a tese de que a abordagem por competências no currículo escolar seja mero resultado da transposição de conceitos e pressupostos do âmbito da gestão do trabalho nas organizações e da formação profissional para o campo educacional, procura localizar sua gênese em disputas históricas em torno da função social da escola. Assim, vê a polêmica em torno da noção de competências como expressão da tensão

histórica existente entre os defensores da escola como espaço de formação cultural e erudita e os que, por diferentes razões, clamam por vinculá-la mais rápida e eficazmente às práticas sociais.

Embora seu entendimento seja de que não “se vira as costas aos saberes” quando se pretende formar competências, já que seria impossível desenvolvê-las sem o aporte dos conhecimentos por elas mobilizados, Perrenoud vê na abordagem por competências, ao mesmo tempo, uma possível solução para o dilema entre formar “cabeças bem-cheias” ou formar “cabeças bem-feitas” e uma resposta à crise vivenciada pela escola. Considerando que a escola sempre teve entre seus objetivos desenvolver competências e promover o acesso ao conhecimento, o autor considera que tal abordagem representa uma continuidade e uma ruptura com tais objetivos, sendo seu elemento de inovação não a introdução do conceito de competência, mas a aceitação de “todo programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares” (TARDIF, 1996, p.45 *apud* PERRENOUD, 1999, p.15).

Ao discutir o conceito de competência no campo educacional, o autor procura afastar três ideias que, no seu entender, foram equivocadamente a ela associadas: 1) a sua correspondência com a pedagogia do domínio e as diversas formas de pedagogia por objetivos; 2) a oposição entre a noção de competência e a de desempenho e 3) a concepção de competência como faculdade genérica, inata e potencial de toda a mente humana, tal como se pode depreender da abordagem da competência linguística de Chomsky. Perrenoud define então competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). Acrescenta o autor que, para melhor enfrentamento de uma situação, os indivíduos mobilizam, por ação sinérgica, uma série de recursos cognitivos, dentre os quais os saberes e os conhecimentos.

O autor procura ainda descrever e explicar a competência a partir de sua relação com os conceitos de esquema de Jean Piaget e de *habitus* de Pierre Bourdieu. Assim, segundo Perrenoud, a competência só se estabiliza quando consegue acionar os esquemas constituídos. Esses conjuntos de esquemas, por sua vez, conformariam o *habitus* que, conforme definição de Bourdieu, seriam um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que [...] torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas [...]” (BORDIEU, 1972, p.178-179 *apud* PERRENOUD, 1999, p.24).

Assim, na concepção do autor, uma competência não seria necessariamente equivalente a um esquema, mas orquestraria um conjunto de esquemas. Tais esquemas

podem, segundo essa concepção, em algum momento, se rotinizarem e se automatizarem resultando em ações, saberes-fazer e hábitos não conscientes, mas estariam sempre suscetíveis de serem acessados pela consciência, especialmente em situações imprevistas nas quais se fazem necessárias novas acomodações para ajustes e ampliação desses esquemas. Fariam parte das competências então: os esquemas, os hábitos e ainda o *savoir-faire* (saber-fazer), este último podendo ser ele mesmo compreendido como uma competência menos complexa e aberta, passível de ser mobilizada por competências de maior nível de complexidade, tal como outras competências. Já os conhecimentos e conceitos seriam recursos que serviriam a diferentes competências. A inteligência, embora suficiente para resolução de situações que exigem a utilização de faculdades e capacidades básicas de sua estrutura, não permitiria, por si só, o enfrentamento de problemas complexos e particulares, pressupondo e exigindo a formação de competências específicas que funcionariam como uma espécie de "inteligência situada".

Para desenvolver tais competências seria necessário que o sujeito estivesse em permanente contato com situações singulares e similares que constantemente as mobilizem. Nesse sentido, a consolidação dessas competências estaria na dependência de um "aprendizado de campo", podendo ser desenvolvida segundo uma lógica de "treinamento". Perrenoud reitera sua defesa acerca da abordagem por competências assinalando que ela seria uma meta importante de formação a ser perseguida, podendo responder, ao mesmo tempo, a uma demanda social de "adaptação ao mercado e às mudanças" e servir como recurso para compreensão da realidade e seu enfrentamento pelos sujeitos no âmbito das relações sociais.

Zabala e Arnau (2010), seguindo a perspectiva de Perrenoud, escrevem um livro no qual procuram oferecer uma abordagem didático-pedagógica das competências. Partindo do pressuposto de que tal abordagem resulta da necessidade de superação de um ensino enciclopédico, voltado para a memorização e com pouca ou nenhuma vinculação com a vida real, os autores propõem que a definição das competências a serem ensinadas no âmbito do currículo deva estar relacionada às finalidades da educação, as quais, no entendimento dos autores, devem contribuir para o "pleno desenvolvimento da personalidade em todos os âmbitos da vida" (ZABALA e ARNAU, 2010, p.54). Assim as competências deveriam contemplar as esferas pessoal, social, interpessoal e profissional.

Mesmo reconhecendo nas diferentes definições de competências a presença de elementos genéricos como "recursos cognitivos" ou "repertório de estratégias", os autores identificam, nestes e em outros termos, correspondências com os domínios do saber, do saber-ser e do saber-fazer, sendo este último considerado o mais controverso, e transpõem para a

sua definição de competência conceitos sobre a natureza dos conteúdos de aprendizagem a eles associados: conceitual (saber), procedimental (saber-fazer) e atitudinal (saber-ser). Desse modo, conceituam competência no âmbito escolar como “intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALA e ARNAU, 2010, p.36).

Mesmo enfatizando, à maneira de Perrenoud, o não antagonismo entre competências e conhecimentos, os autores ressaltam que a abordagem por competências não se sustentaria nas dimensões restritas dos saberes disciplinares, demandando a criação de uma área específica que permita o estudo e a reflexão dos componentes metadisciplinares de tais disciplinas. Nesse sentido, embora o ensino das competências não esteja relacionado a nenhuma metodologia específica deve, na visão dos autores, privilegiar um enfoque “globalizador”, distanciando-se da aprendizagem mecânica e adotando estratégias que incluam a utilização dos conhecimentos, habilidades e atitudes para resolução de problemas, conflitos e situações relacionadas à vida real, dando sentido e funcionalidade a este aprendizado. Mesmo reconhecendo os embaraços inerentes ao processo de avaliação de competências na escola, dadas as dificuldades de reproduzir os reais contextos de sua aplicação, os autores sugerem que as avaliações de competências tomem como foco a resolução de situações-problema que permitam inferir, pela observação da conduta e pela mobilização de saberes necessários à sua resolução, os “indicadores de obtenção” relativos à “competência específica” que se está avaliando.

Ao contrário do que ocorreu no campo da gestão de pessoas, na educação, o uso e operacionalização da noção de competências recebeu um volume maior e mais qualificado de críticas, seja em nível internacional (BERNSTEIN, 1998; ROPÉ e TANGUY, 1998; SACRISTÁN, 2008, SANTOMÉ, 2008) ou nacional (RAMOS, 2001a, 2001b, 2001c, 2002, 2003, 2010; DUARTE, 2001, 2003, MACHADO 1998b, 1998b, 2002, 2007, KUENZER, 2002, 2003a, 2003b, MANFREDI, 1998; LOPES, 2007, SILVA, Monica, 2003, 2010, DELUIZ, 2001, 2004, HIRATA, 1994). Tais críticas apresentam diferentes contornos, relacionando-se, com maior ou menor ênfase, aos seguintes aspectos: imprecisão conceitual, deslocamento da noção de qualificação, fundamentos e matrizes epistemológicas implícitas ou explícitas as quais se vinculam, operacionalização para definição de perfis de competências, orientação deste conceito em reformas do ensino médio e profissional e implicações objetivas para a formação dos trabalhadores. Não se limitando a elaboração crítica, alguns autores realizaram o esforço de busca da ressignificação da noção de competências em sentido crítico-

emancipatório, tomando como referência o materialismo histórico-dialético (DELUIZ, 2001, 2004; MACHADO, 1998, 2007; KUENZER, 2003a, 2003b) e/ou a teoria crítica (MARKERT, 2000, 2002).

É importante destacar, de início, que a maior relevância e visibilidade que a noção de competências adquire a partir da década de 1990 estão diretamente relacionadas às mutações no mundo do trabalho que tem, como corolário, as mudanças nas bases tecnológicas e no paradigma de referência da gestão e organização do trabalho da produção. Desse modo, a produção organizada pelo modelo flexível do toyotismo e cada vez mais automatizada por sistemas de base microeletrônica, demandam uma força de trabalho multifuncional, polivalente, adaptável e flexível que possa intervir em eventos que fogem à prescrição de protocolos de trabalho, mobilizando seus saberes tácitos e pessoais para resolver de forma cooperativa ou individual problemas de natureza técnica e operacional que escapam aos sistemas de controle automatizados. Nesse contexto, a noção de qualificação, que até então orientava a relação entre trabalho e educação no paradigma taylorista-fordista é posto em questão, dada a sua insuficiência para promover uma eficaz correspondência entre os saberes e habilidades requeridos pelos sistemas flexíveis e aqueles que decorrem dos processos de aprendizagem profissional concebidos pelos sistemas formais de ensino. Ao par disso, como explica Kuenzer:

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Essas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado. [...] Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação. (KUENZER, 2017, p.340)

Ainda segundo Ramos (2001a), considerando a conformação do complexo produtivo pós-fordista, a suficiência da qualificação passa a ser questionada, no “campo sócio-empírico”, por expressar mais a “capacidade potencial” do que a “capacidade real” do trabalhador para lidar com as novas demandas postas pelas organizações flexíveis. De outro modo, a noção de competência, por relacionar-se mais fortemente à aquisição e mobilização de saberes de natureza tácita pela experiência profissional e expressar melhor o processo de adaptação do trabalhador às intercorrências e mudanças nos processos de trabalho e à incorporação de novas tecnologias, estaria adquirindo maior centralidade em relação ao

conceito de qualificação. Contudo, a autora discorda daqueles que advogam as teses de atualização ou substituição do conceito de qualificação pela noção de competência. Diferentemente dessas interpretações, para Ramos, o que ocorre é o deslocamento do conceito de qualificação pelo de competências, ou seja, há uma simultânea afirmação e negação da qualificação, considerando-se as suas múltiplas dimensões.

Para sustentar sua tese, Ramos recorre ao esquema de Schwartz (1995), através da qual a qualificação é concebida em três dimensões: conceitual, social e experimental. Conforme explica a autora:

A primeira define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos, formalizados e, então, dos processos de formação, associando-a ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social destas atividades, remetendo-a as grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os registros conceituais. Mas o conjunto real do trabalho. Esta última dimensão estaria sendo perseguida como condição de eficiência produtiva. (RAMOS, 2001a, p.43)

Considerando essa tríplice dimensão da qualificação, a noção de competência, ao pôr em questão o valor dos diplomas e dos códigos das profissões, estaria promovendo um deslocamento divergente das dimensões conceitual e social da qualificação, isto é, o seu enfraquecimento. Por outro lado, a valorização da atitude, do comportamento e dos saberes tácitos advindos da experiência profissional e pessoal dos trabalhadores, deslocaria de modo convergente a dimensão experimental da qualificação, fortalecendo-a. Contudo, embora a competência e a dimensão experimental da qualificação aproximem-se pela referência comum ao conteúdo do trabalho e às características pessoais, seus conteúdos são alterados pois “o indivíduo evoluiria de uma lógica do ter (ter uma qualificação, ter conhecimentos,) para uma lógica do ser (ser competente, ser qualificado)” (RAMOS, 2001a, p.68).

Quanto à origem da noção de competência na educação, Ramos (2001b) sublinha que ela tende a ser explicada segundo três perspectivas: 1) associação com o condutivismo da década de 1960, confundindo-se com a noção de objetivos em pedagogia; 2) associação com essa noção, mas superação pela distinção com relação aos objetivos; e 3) negação do condutivismo e assunção de uma noção original, relacionada às mudanças socio-econômicas da contemporaneidade.

A primeira tendência advém da tradição comportamentalista/condutivista, psicologicamente orientada por B.F Skinner e pedagogicamente operacionalizada por B.S Bloom e R. F. Mager. Enquanto Bloom elaborou sua taxonomia dos objetivos educacionais a partir dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, entendendo esses como comportamento

esperados, para Mager os objetivos seriam manifestações das ações esperadas descritas minuciosamente. Segundo Ramos, os principais problemas dessas teorias seriam:

a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (RAMOS, 2001b, p.2)

A pedagogia dos objetivos, por sua vez, encontra respaldo na teoria curricular do eficientismo social, cuja origem pode ser localizada na transposição dos pressupostos da organização do trabalho industrial para o trabalho pedagógico realizada por Franklin Bobbit em 1918 e que alcança sua forma mais elaborada nos princípios lógicos da organização curricular elaborados por Ralph Tyler em 1949, cujo parâmetro de eficiência estabelecida também recaía sobre a definição dos objetivos e sua avaliação (SILVA, Mônica, 2003).

Ainda segundo Ramos, Gérard Malglaiive (1994) teria buscado superar a pedagogia por objetivos substituindo a noção de objetivos comportamentais, que na perspectiva comportamental/conduativista encontra-se indiferenciada em relação ao próprio conteúdo da capacidade que lhe dá origem, pela noção de competência, embora para Perrenoud essa última possa acrescentar pouco à ideia de objetivo, uma vez que não está adstrito a esta última o princípio da mobilização dos conhecimentos em situação. Conforme explica Ramos, Malglaiive tenta equacionar o problema da indiferenciação entre a manifestação da competência e desempenho, mais tarde também entendidas como capacidade e atividade, apropriando-se da teoria de Piaget para formular a ideia de "estrutura dinâmica das capacidades" que, conforme aclarado por Ramos:

baseia-se na ideia de saberes em uso, compreendida como a ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes. Os saberes em uso incluem o saber teórico ou formalizado e o saber prático. O saber teórico (que, a partir da realidade, define o que é), investido na ação, se desdobra em saber técnico (define o que se deve fazer) e saber metodológico (como se deve fazer). O saber prático é o conhecimento gerado da ação, não formalizado, expresso mais em atos do que em palavras. Relaciona-se com os primeiros, mas não se reduz a eles, podendo ser de ordem tácita. (RAMOS, 2001b, p.3)

Tais saberes agrupados estruturariam as competências, cujo aspecto dinâmico mobilizaria os saberes, na ação, por meio da inteligência prática e, fora da ação, por meio da inteligência formalizadora. Esta última seria acionada quando a aquisição de novos saberes depende de um tempo maior de processamento recorrendo à problematização e ao pensamento abstrato (RAMOS, 2001b).

A última tendência remete-se às mudanças observadas na esfera produtiva a qual já fizemos referência e que ensejou o debate em torno da formação de trabalhadores flexíveis e

aptos a lidarem com as novas bases tecnológicas e formas de organização e gestão do trabalho no paradigma toyotista. Conforme discutimos, a sociologia do trabalho francesa e o construtivismo piagetiano estariam na base da construção teórica deste modelo de competência, cuja elaboração de maior repercussão é encontrada no pensamento de Perrenoud. Segundo Ramos, em tal perspectiva

O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho. (RAMOS, 2001b, p.5)

Com vistas à adaptação do sujeito ao contexto de instabilidade socioeconômica na qual o sujeito está inserido, a Pedagogia das Competências (RAMOS, 2001a), psicologizando as questões sociais, faz apelo, através do construtivismo, à necessidade de constituição das competências cognitivas e socioafetivas, invisibilizando e ignorando os determinantes históricos e sociais da formação humana e pondo em evidência uma concepção naturalista, biologicista e individualista de homem. Por essa via, "as competências cognitivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio material e as socioafetivas, os mecanismos de adaptação ao meio social" (RAMOS, 2001b, p.5).

Defendendo a ideia de que a noção de competências desvia o foco do debate da análise crítica sobre os conteúdos curriculares para a formação de capacidades adaptativas, Santomé (2011) também corrobora com a autora supracitada, ao assinalar, a respeito do caráter psicologizante dessa noção que: "recorrer a psicologização permite individualizar os problemas tornando invisíveis às estruturas econômicas, políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão" (SANTOMÉ, 2011, p.163).

Avançando no debate epistemológico da Pedagogia das Competências, Ramos (2010) com base em autores como Duarte (2000), Carvalho (2001), Doll Jr. (1997) e Von Glasefelt (1998), identifica no pragmatismo, raiz comum do construtivismo e, conseqüentemente, da Pedagogia da Competências, a predominância do relativismo e do subjetivismo que suspende a própria noção de verdade, concluindo que "as políticas pedagógicas com base em competências, por um lado despertam um (neo) pragmatismo; por outro, um (neo) tecnicismo" (RAMOS, 2010, p. 205).

Por caminho diferente, Monica Silva (2003) ao analisar a incorporação da noção de competências na reforma curricular do ensino médio, chega à conclusão semelhante. Ao localizar na Pedagogia das Competências – além das declaradas referências construtivistas - a permanência do diálogo com a pedagogia de objetivos, o behaviorismo e a teoria curricular



eficientista, a autora enxerga na manifestação da política curricular baseada em competências um revigoramento do tecnicismo (neotecnicismo) que “acentua a perspectiva de uma ‘gestão científica do currículo’ em detrimento de uma perspectiva que toma o currículo como ‘construção social’ (SILVA, Monica, 2003, p.97). Também Lopes (2001), ao analisar esta reforma pelo olhar da teoria curricular, conclui que a noção de competência continua, ao visar à adequação dos indivíduos às novas demandas das organizações flexíveis, presa à mesma origem condutivista/eficientista do currículo por objetivos que teria marcado sua origem. Nas palavras da autora:

Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro lado permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida. Acrescente-se a isso o fato de o currículo por competências permanecer na tradição comportamentalista de sua origem. (LOPES, 2001, p.6)

Mesmo que ignoremos essa vinculação histórica da Pedagogia das Competências ao condutivismo, ao tecnicismo e ao pragmatismo e nos centremos na sua formulação mais atualizada, veremos, para além das críticas já sinalizadas por Ramos, algumas inconsistências e problemas de natureza epistemológica, pedagógica e política.

Kuenzer (2002), por exemplo, ao analisar o pensamento de Perrenoud, questiona o autor por não esclarecer quais conhecimentos são mobilizados na ação competente dos trabalhadores. A autora chama a atenção para o fato de que, no contexto da reestruturação produtiva, tanto os conhecimentos tácitos (da experiência) quanto os explícitos (teóricos) precisam ser mobilizados e articulados para dar conta dos eventos não previstos dos processos de trabalho e do funcionamento da maquinaria. Assim, não bastaria aos trabalhadores ter domínio de um ou de outro tipo de conhecimento e nem mesmo a sua posse garantiria a sua efetiva mobilização. Ao mesmo tempo, a distribuição desigual das competências mais requeridas nos diferentes pontos da cadeia produtiva acaba por determinar um patamar mínimo de conhecimentos formais sobre o qual se poderá desenvolver as competências em articulação maior ou menor com os conhecimentos tácitos. Com base na discussão de Vasquez sobre a relação das atividades teórica e práticas com a práxis, a autora assevera que o lugar apropriado para o desenvolvimento das competências é a prática social e produtiva, cabendo à escola o desenvolvimento das "capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual" de maneira articulada, mas não subsumida àquelas práticas. Conforme enfatiza a autora:

Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2002, p.10)

Ropé e Tanguy (1997), por sua vez, apontam que a noção de competências, além de desviar, no campo do trabalho, o foco da qualificação para as competências, também tendem a substituir as noções de saberes e conhecimentos na educação. As autoras lembram que embora a pedagogia das competências tenha métodos passíveis de serem aplicados em todos os níveis de ensino, materializou-se primeiro no ensino técnico e profissionalizante, menos resistente à valorização dos saberes culturais. Apesar das imprecisões que essa noção carrega, suas ambiguidades e carga ideológica, constatam sua profusão e predominância no discurso pedagógico sublinhando que tal noção “contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la” (ROPÉ e TANGUY, 1997, p.19). Questionam ainda, acerca da rápida penetração dessa noção no campo da educação e dos desvios que provoca, se sua força “combinada a sua plasticidade não é uma das razões da extensão do seu uso, visto que uma conotação humanística ligada a sua gênese pode permitir a neutralização de certas contradições sociais” (ROPÉ e TANGUY, 1997, p.203).

Também Sacristán (2011), apresentando teses sobre a aparente utilidade de noção de competências, critica seu uso na educação pelas seguintes razões: 1) por ter sua utilidade dada por objetivos ditados por organismos internacionais; 2) por simplificar, no caso sua operacionalização pelo PISA, seus próprios parâmetros de complexidade para se tornar um constructo mensurável; 3) por converter resultados de avaliações em larga escala num discurso global sobre a educação; ocultando problemas reais do campo educacional; 4) pela ausência de experiências concretas que lhes dê legitimidade; 5) por não haver clareza sobre como desenvolver competências, o que torna a operacionalização didática um campo de experimentalismo e amadorismo; 6) ser um conceito confuso e não consensual, o que impede qualquer acordo sobre quantas e quais são as competências. A esse respeito, exemplifica o autor com propriedade:

podemos propor que os sujeitos devam alcançar a competência de ser empreendedores, de apresentar iniciativas, mas porque não podemos escolher a competência de detectar e reagir diante das injustiças. É evidente nós que ambas podem ser aceitas como objetivos da educação, no entanto ao fixar as competências desta, propor uma e não outra é optar por diferentes orientações da educação. (SACRISTÁN, 2011, p.41)

Fazendo coro com o argumento da imprecisão e inoperatividade conceitual da noção de competências apontada pelo autor supracitado, Santomé (2011) conclui que:

O discurso das competências se torna, da mesma forma que na *Odisséia* de Homero, o “canto das sereias” ou propaganda para entreter os professores, os quais, apesar de dedicar muitas horas para se esclarecerem sobre seu significado e operatividade, acabarão firmemente se dando conta de que assim seus problemas não são resolvidos, nem muito menos as dificuldades e a falta de interesse de muitos estudantes pelo conhecimento. (SANTOMÉ, 2011, p.189).

Interessante observar que, diferentemente das divergências de natureza teórico-epistemológica anotadas nos constructos inteligência emocional e personalidade, no caso da noção de competências tais divergências se expressam em um nível ainda mais elementar: o da sua própria clareza e/ou pertinência conceitual. Enquanto os constructos inteligência, inteligência emocional e personalidade têm suas disputas marcadas por diferenças explícitas nas formas de abordagens teórico-metodológicas, havendo, ainda que num patamar mínimo, consenso quanto à validade teórica e empírica do seu referente, a noção de competências ainda carece dessa validação, sendo suas diferentes abordagens muito mais a expressão de um esforço de legitimação desse constructo do que propriamente uma disputa por afirmações dessa ou daquela perspectiva teórica. Por outro lado, é preciso admitir que, a exemplo do que verificamos com os constructos inteligência emocional e traços de personalidade, também se observam sobreposições, confusões e permutas conceituais entre a noção de competências e outros conceitos como capacidades, habilidades, desempenho e mesmo, inteligência, além das já exploradas relações entre competência e qualificação, polêmica mais pertinente ao campo sociológico do que psicológico.

Desse modo, partindo da definição mais propriamente pedagógica advinda das elaborações de Perrenoud (1999, 2000), Zabala e Arnaud (2010) e de documentos institucionais nacionais (BNCC, 2017; CEB/CNE, 1999, ENEM, 1999), veremos, de um lado, a referência à competência como “faculdade”, “capacidade”, “modalidades estruturais da inteligência”, “ações e operações mentais” que possibilitam a mobilização de “recursos cognitivos”, “saberes”, “habilidades” e atitudes” para o desempenho eficaz em situações complexas. Se consideramos ainda, como faz Ramos (2001c), a conjugação das definições sociológicas e pedagógicas, teríamos uma compreensão de competência como

um saber interiorizado de aprendizagens orientadas para uma classe de situações escolares ou profissionais que permite ao indivíduo enfrentar situações e acontecimentos com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática sobre os eventos e coordenando-se com outros atores para mobilizar suas capacidades. O desempenho seria a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula e mobiliza no enfrentamento dessas situações. (RAMOS, 2001c, p.22)

Admitindo-se ainda as contribuições da corrente estadunidense da psicologia comportamental, teríamos que acrescentar às competências elementos como os traços, o

autoconceito e as motivações, ainda que estes sejam considerados os aspectos menos visíveis e determinantes do desempenho, outro conceito reiterado por essa abordagem.

Sobressaem nessas definições, tentativas de identificar a competência com constructos mais estáveis (estruturas da inteligência, capacidade, faculdade) ou mais dinâmicos (ações e operações mentais) – chamaremos esses constructos de correspondentes estruturais. De outro modo, referem-se à mobilização de diferentes elementos (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, recursos cognitivos) que remetem ao saber-aprender, saber-fazer, saber-conviver e saber-conviver, tais como descritos pela UNESCO. Poderíamos dizer, aspectos cognitivos, procedimentais e socioafetivos/socioemocionais. Chamaremos esses elementos de recursos mobilizáveis. Do ponto de vista dos resultados das ações competentes, teríamos ainda como constructo relacionado à noção de competência, o conceito de desempenho, o que remete à diferença estabelecida na linguística chomskiana entre estes dois termos. Chamaremos esses resultados de aspectos observáveis.

Ramos (S/D), busca fazer o acerto conceitual de alguns desses termos a partir de uma perspectiva pedagógica. Desse modo, analisa a correspondência estrutural da competência com a noção de capacidade, partindo da abordagem de Malglaive (1995). Como explicamos anteriormente, a partir da leitura de Ramos, esse autor distingue, na sua teoria da estrutura dinâmica das capacidades, a inteligência prática que mobiliza na ação os saberes teóricos, técnicos, metodológicos e tácitos (circuito curto) e a inteligência formalizadora, que mobiliza o pensamento sobre os saberes fora da ação.

Por outro caminho, Primi *et al* (2001), associam dois aspectos da competência descritos por Perrenoud (conhecimentos e capacidade de sua mobilização) com constructos correspondentes na abordagem psicométrica da inteligência: a inteligência cristalizada (que prioriza o conhecimento) e a inteligência fluida (que prioriza o raciocínio).

Com base nessas aproximações realizadas pelos autores supracitados, poderíamos então correlacionar inteligência prática, inteligência fluida e mobilização de competências, de um lado e inteligência formalizadora, inteligência cristalizada e conhecimentos, de outro. A competência seria então a manifestação dessas duas capacidades da inteligência, estando a mobilização mais relacionada aos saberes postos em ação pela inteligência prática/fluída e a atividade teórica, fora da ação, mais diretamente associada à inteligência formalizadora/cristalizada.

Tais aproximações acabam convergindo com a diferenciação proposta por Goleman entre inteligência e competência emocional, sendo esta a expressão potencial daquela, mas cujo nível de desenvolvimento dependeria da exercitação e aprendizagem. Por outro lado,

para Gardner, os tipos de inteligência corresponderiam a diferentes tipos de competências, o que, consideradas as correspondências supracitadas, suscita outras dúvidas e/ou hipóteses: as competências estariam localizadas no segundo estrato de inteligência do modelo psicométrico CHC, sendo manifestações específicas da inteligência geral; ou no terceiro estrato, como manifestações específicas das inteligências fluida e cristalizada?

Nesse ponto, outra correspondência nos interpela gerando confusões e polêmicas: as diferenças e aproximações entre competências e habilidades. Como explica Primi *et al*, Carrol (1993) chamou de “habilidades cognitivas” (abilites) os fatores de segundo estrato do modelo CHC. No entanto, conforme explicam os autores, tais habilidades podem ser vistas como correspondentes ao conceito de competência, tal como contido na definição do ENEM<sup>56</sup> e, acrescentaríamos, como esta implícito na teoria das inteligências múltiplas de Gardner, pois apresentariam estrutura mais estável e suscetível à modificação por aprendizagem ou treinamento. Ainda assim, é preciso considerar que a correspondência dos conceitos de competência e inteligências múltiplas com o segundo estrato de inteligência do modelo CHC deve ser considerado apenas em termos de analogia, já que no modelo psicométrico, os fatores de segunda ordem são específicos e limitados. Desse modo, se quiséssemos insistir nesse paralelismo, seria mais adequado localizar as competências no terceiro estrato deste modelo, que comporta a manifestação de habilidades variadas decorrentes da articulação dos fatores de segunda ordem. Não obstante, a permuta entre competência e habilidade continua sendo um problema semântico e conceitual que não pode ser ignorado.

Do ponto de vista semântico-linguístico, esses conceitos são relacionados de forma distinta na língua inglesa e traduzidos de forma particular para a língua portuguesa. No idioma inglês, o vocábulo *abilities* corresponde a habilidades, enquanto *competency* e *competence* estão associados ao que chamamos de competências. No entanto, a palavra *skills* conjuga, na língua inglesa, os dois sentidos (competências e habilidades) sendo usada com frequência em expressões como *non-cognitive skill* e *social-emotional skills* para fazer referências às

---

<sup>56</sup> Segundo a matriz de referência de competências e habilidades do ENEM (INEP, 1999) “Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7).

competências socioemocionais, sendo traduzidas para o português ora como competências, ora como habilidades.<sup>57</sup>

Fleury e Fleury (2000), atentam para a diferença semântica apontada por Woodruffle (1991) entre *Competency* e *Competence* na língua inglesa. No debate sobre competências, a primeira estaria relacionada às características dos indivíduos na forma de *inputs* (seus conhecimentos, habilidades e atitudes), enquanto o segundo termo designaria áreas de trabalho em que o indivíduo desempenha tarefas de modo competente (*outputs*). Já Mulder (2007) trabalhou inicialmente com a diferenciação entre *competence* e *competency* da seguinte forma: o primeiro associado a proficiência numa determinada área e o segundo como capacidade legal ou prática para executar determinadas atividade, o que corresponde em grande medida aos dois sentidos do termo competência na língua portuguesa. Entretanto, relata o autor que posteriormente verificou que tal diferenciação mostrou-se mais complexa. Assim, conforme explica:

Num contexto educativo, “competence” é a capacidade geral das pessoas (ou organizações) para desempenharem uma actividade, uma tarefa ou resolverem um problema que se coloca e, se o programa é concluído com sucesso, o candidato recebe uma acreditação. Uma “competency” é uma parte da “competence”. Assim, vejo a relação entre “competence” e “competency” como uma relação integral. (MULDER, 2007, p.12)

O autor pondera, sem afirmar peremptoriamente, que alguns autores consideram que *competence* corresponderia ao conceito britânico e *competency* ao conceito americano de competência. Já Primi *et al* (2001) destacam que os franceses chamam de competências na sociologia do trabalho e na educação o que a psicologia psicométrica norte-americana denomina como habilidades cognitivas. No entanto, observamos que, no debate sobre inteligência emocional, ambos os termos são utilizados: habilidades por Salovey e Mayer e competências por Goleman.

Embora tais inconsistências semânticas observadas na língua inglesa tenham incidência na forma como os termos competências e habilidades são conceitualmente tratados em âmbito nacional, importa-nos mais, neste momento, discutir as relações e confusões entre esses dois termos na sua apropriação pelo campo educacional no Brasil.

A polêmica parece ter se instaurado a partir da elaboração dos referenciais de competências e habilidades do ENEM em 1999 e não parece ter sido superada com a aprovação da BNCC em 2017. Em ambos, o currículo é entendido por uma estruturação que

---

<sup>57</sup> Em texto da OCDE, como veremos, optou-se pelo uso do termo competências, o que, a nosso ver, está mais relacionado como uma opção político-ideológica do que semântico-conceitual.

comporta competências e habilidades. No primeiro documento, as habilidades decorreriam das competências, pertencendo à ordem do “saber-fazer”, sendo distribuídas 21 dessas habilidades nas 5 amplas competências definidas. Na BNCC, há uma relação semelhante, sendo as habilidades requisitos para o desenvolvimento de competências específicas e essas requisitos para o alcance das competências gerais.

Macedo (2005), tenta equacionar as relações de proximidade e diferença entre competência e habilidade explicando que “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (MACEDO, 2005, p.10). Embora tal explicação pareça coerente com a estrutura proposta para o ENEM e para a BNCC, vê-se aqui que o autor estabelece uma diferença de grau e não de natureza entre esses dois conceitos. Isso fica mais evidente no exemplo utilizado pelo autor para explicar as diferentes habilidades envolvidas na competência “resolver problemas matemáticos”, conforme transcrito abaixo:

A diferença entre competência e habilidade, em uma primeira aproximação, depende do recorte. Resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética. **Mas, se saímos do contexto de problema e se consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades.** (MACEDO, 2005, p.10, grifo nosso)

Na perspectiva desse autor tanto a habilidade pode ser tratada como competência, considerando o seu grau de complexidade, quanto a competência pode ser compreendida como uma habilidade de maior complexidade. Diferentemente dessa interpretação, Perrenoud (1999) compreende que as habilidades se diferenciam das competências não pelo grau de sua complexidade, mas pela natureza de seu funcionamento. Assim, enquanto a competência mobiliza diferentes recursos fazendo uso, em algum nível, do pensamento reflexivo, as habilidades funcionam no registro mais independente e menos reflexivo ao se automatizarem na forma de hábitos.

A nosso ver, a interpretação de Perrenoud parece mais adequada, pois estabelece uma distinção coerente com a ideia de que as habilidades são recursos mobilizados pelas competências, podendo servir a mais de uma competência e não estando subsumidas ou reduzida a ela. De todo modo, notamos, especialmente na literatura sobre competências socioemocionais, que os termos habilidades e competências são utilizados como sinônimos. Essa tendência, em nosso entender, resulta não só de ambiguidades e permutas semânticas relacionadas à tradução do termo *skills* para a língua portuguesa, mas da apropriação e incorporação sincrética de referências epistemológicas que não se relacionam diretamente ao

debate das competências, tal como desenvolvido na sociologia do trabalho francesa e no campo educacional. Refiro-me aqui, mais especificamente, ao constructo dos traços de personalidade do Big-Five. Embora se deva reconhecer que, na abordagem americana das competências, a dimensão dos traços comparece como elemento das competências, este é, tanto na abordagem de Boyatzis (1982) quanto na de Spencer e Spencer (1993), o aspecto menos visível e mais difícil de ser desenvolvido pela experiência e/ou aprendizagem. Cabe ainda lembrar que, tanto Zarifian (2001) quanto Perrenoud (1999), tem explícitas discordâncias quanto ao envolvimento da personalidade na mobilização pelas competências dos recursos necessários à resolução de problemas, sendo as atitudes um desses recursos, diretamente relacionado à motivação, mas não estando o mesmo relacionado a qualquer atributo de personalidade.

Quanto às relações entre desempenho e competência, Ramos (2001a) alerta para a tendência condutivista, presente na Pedagogia dos Objetivos, em reduzir a explicação do comportamento humano àquilo que é observável e mensurável, não diferenciando, portanto, o desempenho da competência a ela subjacente. Argumenta então, com base em Dietrich (1999), que as operações mentais e estratégias cognitivas que subjazem os comportamentos observáveis costumam ser mais complexas do que aparentam. Assim, o mesmo desempenho pode resultar da mobilização de diferentes competências, ao passo que as competências que deram origem aquele desempenho não esgotariam o conjunto de competências do indivíduo.

De outro modo, pensada pela perspectiva da linguística de Chomsky, a relação entre competência e desempenho pode ser entendida da seguinte maneira, segundo Ramos (2001c): o desempenho expressaria uma manifestação particular, dentre as muitas possíveis, das disposições inatas implícitas na competência. Secundariza-se, neste caso, as condições sociais e pedagógicas que condicionam o desempenho e decorrem das relações sociais e dos processos de aprendizagem. Em contraponto e consideradas a partir da integração das perspectivas sociológica e pedagógica, a autora vê o desempenho como "a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula e mobiliza no enfrentamento [das] situações" (RAMOS, 2001c, p.22). Por esse prisma, nas palavras da autora:

[...] competência é a condição do desempenho, sendo a primeira, o mecanismo subjacente que permite a integração de múltiplos conhecimentos e atos necessários à realização da ação. Observe-se que, nem se constata ou se avalia a competência somente através de resultados ou dos atos realizados, nem o desempenho reduz-se a isto, o que torna impossível limitá-lo a um conjunto de tarefas, operações ou atividades descritas e codificadas com precisão. A observação do desempenho, na verdade, permite identificar o uso que faz o sujeito daquilo que sabe (a articulação e a mobilização das capacidades ou dos saberes em uso). (RAMOS, 2001c, p.23)



Tomando por base os referenciais das correntes francesa e americana da abordagem das competências, Gondim, Morais e Brantes (2014), ressaltam que o desempenho pode ser visto da ótica do conjunto de comportamentos e ações envolvidos na produção e manutenção dos processos que levam aos resultados ou unicamente da perspectiva destes últimos, tendo como referência critérios valorativos de conformidade ou não-conformidade com os resultados esperados. A primeira perspectiva relaciona-se mais diretamente com a corrente francesa das competências, enquanto a segunda caracteriza mais a perspectiva comportamentalista da tradição americana. Contudo, para os autores, independentemente do foco no processo ou no produto "o desempenho depende do alinhamento entre os atributos pessoais no manejo de recursos e as necessidades do trabalho, da profissão e da organização" (GONDIN, MORAIS e BRANTES, 2014, p.397).

Após o tratamento dado às aproximações, diferenças e sobreposições conceituais da noção de competências com outros constructos e conceitos, é preciso reconhecer o esforço empreendido por autores para o esclarecimento teórico das relações dessa noção com outros atributos de natureza cognitiva e comportamental da estrutura psíquica. No entanto, essa noção, em nosso entender, permanece deslocada em relação aos constructos que buscam igualmente explicar o comportamento, a cognição e o desempenho prático, como é o caso das teorias da inteligência e da personalidade. Tais constructos, a despeito da ausência de consensos mais consistentes entre as diversas correntes da psicologia, parecem ter maior poder descritivo, embora seja questionável, pelo olhar do materialismo histórico-dialético, os parâmetros de validade explicativo e preditivo do comportamento humano adotados pelas abordagens psicométricas. Ainda assim, quando postos em relação com esses constructos, a noção de competências, pelo menos em suas formulações originais<sup>58</sup>, parece carecer de uma fundamentação que extrapole a mera operacionalização dessa noção em diferentes âmbitos da prática social e equacione melhor sua relação com constructos do campo da psicologia e da sociologia do trabalho. Tendemos então a concordar com as críticas feitas por Ropé e Tanguy, ainda na década de 1990, para as quais:

os usos que são feitos da noção de competências não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja

---

<sup>58</sup> Merecem ser consideradas as tentativas de apropriações críticas e ressignificação da noção de competências realizadas por pesquisadores brasileiros como Markert (2000, 2002), Deluiz (2001, 2004), Machado (1998, 2007), Kuenzer (2002, 2003a, 2003b) e Ramos (2001b, 2001c). No entanto, sendo nosso foco as abordagens que respondem pela gênese, promoção e consolidação dessa noção nos campos da administração, sociologia do trabalho e educação, os limites e possibilidades das referidas apropriações críticas não serão por nós abordados nesta tese. A esse respeito, indicamos além dos textos dos autores supracitados, o artigo de Ramos (2003), no qual a autora discute a possibilidade ou não de uma pedagogia das competências contra hegemônica.

opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. O caráter polimorfo dessa noção é o ponto essencial [...] é necessário reconhecer que a plasticidade desse termo e um elemento de força social que reveste e das ideias que veicula. (ROPÉ e TANGUY, 1997, p.16)

Como veremos mais detalhadamente no capítulo 7, transposta sua ênfase para a dimensão socioemocional, especialmente pelos organismos internacionais e não-governamentais como a OCDE e o IAS, essa noção se apresentará de forma ainda mais confusa e imprecisa sem conseguir estabelecer à dimensão adjetivada um estatuto epistemológico consistente. Assim, recorrendo aos diferentes constructos acima aludidos e discutidos de forma pragmática e ideológica, a noção de competências socioemocionais, resulta numa apropriação sincrética e inconsistente. No entanto, sua construção, realizada a partir de forte e articulado consenso político-programático, confere a esta noção grande poder persuasivo nos diferentes níveis em que seu discurso é veiculado, o que explica sua rápida disseminação e incorporação nas políticas curriculares de diferentes sistemas e níveis de ensino nacionais e internacionais. Embora o aprofundamento de tais questões não seja nosso intento nesse momento, apresentamos a seguir uma breve discussão sobre a noção de competências, tal como vem se apresentando no contexto mais recente das políticas educacionais.

### 6.3.5 A noção de competências socioemocionais nas políticas educacionais

A dimensão socioemocional, a qual a noção de competências tem sido mais comumente associada nos últimos anos, não constitui elemento novo ou antes desprezado pela Pedagogia das Competências. Pelo contrário, embora a menção explícita aos termos social e emocional, em conjunto ou em separado, não seja recorrente na corrente francesa da sociologia do trabalho, noções como competências sociais e competências emocionais são relativamente comuns em textos escritos por Daniel Goleman e Richard Boyatzis, aos quais já fizemos alusão anteriormente. Já o termo socioemocional ganha projeção com a organização CASEL, responsável por cunhar o termo *Social and Emotional Learning* (SEL), traduzido na literatura acadêmica nacional como Aprendizagem ou Educação Socioemocional. Pode-se afirmar ainda que o aspecto da subjetividade mais diretamente vinculado às dimensões intra e interpessoais, esteve, desde sempre, no foco dos diferentes discursos e dispositivos de competências que mobilizaram políticas e ações no âmbito da gestão de pessoas e da educação básica e profissional.

Machado (2007), por exemplo, ao analisar o uso da noção de competências nas avaliações instituídas pelas novas formas de gestão do trabalho, lembra que, sendo o comportamento o foco dessas avaliações, tende-se a conferir maior relevância às “competências comportamentais e sociais, especialmente as capacidades de relacionamento e de transmitir conhecimentos. As competências intelectuais e técnicas seriam significadas pelas anteriores” (MACHADO, 2007, p.16). Assim, ainda segundo a autora, o “saber-ser’ do indivíduo – sua subjetividade – é a base sobre a qual se apoiariam os demais saberes: o ‘saber-aprender’, o ‘saber-fazer’, o ‘saber-conviver” (MACHADO, 1998, p.83). Haveria, portanto, segundo a autora, uma mudança de ênfase na gestão do trabalho nas empresas dos “conteúdos teóricos especializados” para os “atributos relacionais e comportamentais” e “as habilidades práticas”, com importantes implicações para as discussões sobre o currículo e o trabalho escolar.

Na mesma toada, Deluiz (2004) ressalta que, no contexto da reestruturação produtiva, a qualificação dos trabalhadores apela para um conjunto de novas competências que extrapolam a dimensão cognitiva e abarcam, além das competências metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais, o que inclui a iniciativa, a criatividade, a abertura às mudanças, a capacidade de expressão, o desejo de aprender e toda a sorte de dispositivos através dos quais se possa promover o engajamento da subjetividade do indivíduo na organização do trabalho. Para Manfredi (1998), esses elementos, antes implícitos nas políticas de recursos humanos, são, pela emergência da noção de competências, explicitamente incorporadas nas novas definições valorativas de qualificação, assumindo abertamente uma conotação político-ideológica. No contexto da acumulação flexível, ainda que esses atributos socioemocionais não estejam disponíveis de imediato, a adesão à ideologia da adaptação e à lógica da flexibilidade por parte dos trabalhadores cumpre a função de internalização do modelo de subjetividade servil a ser reproduzido. Como sublinha Kuenzer (2017):

importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. (KUENZER, 2017, p. 341)

Em contexto mais recente, no qual o termo competências socioemocionais começa a ganhar espaço nos discursos pedagógicos e profissionais, Gondim, Morais e Brantes (2014) localizam no projeto Tuning da América Latina, um forte indicativo de valorização dessas competências na formação em nível superior. Configurando-se como um consórcio que reúne 62 universidades latino-americanas, incluindo brasileiras, o projeto Tuning buscou identificar

competências genéricas e específicas a serem desenvolvidas em diferentes cursos de graduação. Dão destaque os autores às competências essenciais em nível transcultural definidas pelo consórcio: 1) pessoal, cognitivo, motivacional e afetivo; 2) interpessoal e relacional e 3) especializado e ferramental. Como é possível observar, as duas primeiras relacionam-se diretamente a aspectos de ordem socioemocional e sugerem, segundo os autores, que competências dessa ordem estariam começando a receber maior atenção por parte de instituições educacionais voltadas à formação profissional. Defendendo a ideia de que este movimento deva obedecer a um contínuo entre educação e trabalho, os autores argumentam que seriam as competências socioemocionais um "fator-chave" para o desenvolvimento das competências específicas do trabalho. Em suas palavras:

[...] as competências socioemocionais parecem ajudar o jovem a adquirir mais autoconfiança e a criar ambientes de trabalho e de interação com colegas mais favoráveis à aprendizagem continuada e ao desenvolvimento das competências profissionais que assegurarão desempenho aprimorado, ao mesmo tempo em que promovem o bem-estar no trabalho. (GONDIN, MORAIS e BRANTES, 2014, p.403)

O artigo supracitado já reflete o movimento de promoção da agenda das competências socioemocionais nas políticas educacionais, que passa a ganhar maior impulso em meados dos anos 2010, graças à mobilização em nível internacional e nacional pela OCDE e pela IAS, respectivamente. Nesse contexto, a OCDE (2015) define competência 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). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida. (OCDE, 2015, p. 34)

Essa definição, que não parece remeter, a princípio, a nenhuma das definições dadas pela abordagem por nós discutidas anteriormente, na verdade sintetiza a função operacional desse constructo nas políticas educacionais: 1) incorporar diferentes competências nos currículos com a finalidade de promover o bem estar individual e o progresso socioeconômico; 2) desenvolvê-las partindo do pressuposto de que são maleáveis e podem ser desenvolvidas em diferentes momentos da vida; 3) avaliá-las com instrumentos precisos para que possam garantir as evidências necessárias à sua a legitimação e consolidação nos currículos, já que entende-se que elas poderiam predizer a melhoria em indicadores sociais e econômicos. Trata-se de uma concepção explicitamente tecnicista e economicista, embora seja revestida de um discurso humanista e socialmente responsável. Quanto às competências socioemocionais, o relatório da OCDE as define de maneira econômica. Ressaltando que também são denominadas como competências não-cognitivas, de caráter ou como qualidades

personais, as competências socioemocionais seriam “o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p.34). Sem muito esforço, é possível constatar a imprecisão e ambiguidade dessa noção que, mais uma vez, desvirtua-se bastante dos debates acumulados pelos teóricos das correntes francesa e americana. Equiparam-se aqui competências com habilidades, uma incoerência já registrada por nós, e competências socioemocionais com qualidade pessoais ou de caráter, o que remete ao constructo de personalidade, aproximação também rechaçadas pela abordagem francesa das competências.

Embora tratemos tais inconsistências como incoerentes em relação à noção típica de competências, tal como desenvolvida pelas perspectivas teóricas por nós abordadas nas seções antecedentes, de fato, as definições de competências e competências socioemocionais apresentadas pela OCDE no seu relatório mais representativo e persuasivo acerca dessa nova pauta educacional, guardam coerência com os referenciais teóricos que fundamentam a construção e promoção dessa agenda em âmbito internacional. Assim, além das inúmeras referências aos estudos do economista James Heckman e seus colaboradores sobre os efeitos tardios e positivos do desenvolvimento das “habilidades não-cognitivas” em crianças que participaram de programas de educação pré-escolar de caráter compensatório, o relatório também é claro ao dizer que a estrutura apresentada, que conjuga competências cognitivas e socioemocionais, toma como base a taxonomia de personalidade do Big Five. Além desta, são mencionadas ainda outras referências como a psicologia positiva, a estrutura do caráter desenvolvida pelo *Center for Curriculum and Redesign* e a Aprendizagem Social e Emocional (SEL), cujo conceito e modelo foram elaborados pela CASEL.

Não há no relatório qualquer justificativa ou explicação teórica-epistemológica para a adoção desses referenciais e, menos ainda, para conversão das competências em traços de personalidade. O argumento de força são os estudos longitudinais desenvolvidos pela OCDE junto aos países membros e parceiros que apontam para a melhoria de uma série de indicadores sociais, educacionais e econômicos nos países em que, supostamente, há maior investimento no desenvolvimento dessas competências, tanto em nível educacional quanto individual.

As mesmas incongruências observadas no relatório da OCDE podem ser identificadas nos documentos do IAS, já que ambos vem atuando conjunta e colaborativamente desde 2014. Embora a discussão sobre essa articulação seja feita com maior detalhamento no último capítulo desta tese, adiantamos algumas observações que consideramos pertinentes para os propósitos deste capítulo.

Inicialmente o IAS desenvolveu uma proposta de currículo socioemocional denominada Solução Educacional (IAS, 2013) que foi implementada como projeto-piloto numa escola da rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro: o, à época, recém-inaugurado Colégio Estadual Chico Anysio (CECA). Na “Solução Educacional para o Ensino Médio”, a matriz de competências para o século 21 construída pelo IAS inspira-se nos quatro saberes propostos pelo relatório da UNESCO: Educação um Tesouro a Descobrir (1998): saber-conhecer, saber-fazer, saber-conviver e saber-ser e comporta, em cada uma dessas dimensões competências ditas cognitivas e não-cognitivas. Observe-se que, naquele momento, o IAS não utilizava o termo competências socioemocionais, preferindo fazer uso da expressão não-cognitivas, uma referência não declarada ao termo habilidades não-cognitivas introduzido pelos estudos do economista James Heckman. As inspirações assumidas para a construção da proposta curricular são, além dos 4 pilares da educação definidos pela UNESCO, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE/CEB 2/2012) e o estudo Protótipos Curriculares de Ensino Médio elaborados pela UNESCO. Menciona-se ainda o Programa Ensino Médio Inovador e os programas Educação Plena, SuperAção Jovem e Gestão Nota 10, desenvolvidos pelo próprio IAS.

No ano seguinte, o IAS divulga o documento Competências Socioemocionais – material para discussão (IAS, 2014). Nele, o termo competência é definido como: “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois” (IAS, 2014, p. 9). Embora a discussão sobre a noção de competência não se estenda para além dessa definição, nota-se, neste caso, uma clara correspondência com o uso corrente dessa noção no campo educacional, acrescida da referência ao aspecto socioemocional. Contudo e, seguindo a perspectiva adotada pela OCDE, o IAS adota como referência para avaliação de competências socioemocionais, o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade. Têm-se assim duas matrizes de competências diferentes no âmbito das políticas e programas do IAS: uma curricular, que tem como referências os 4 pilares da educação da UNESCO e adota o termo competências não-cognitivas para se referir aos aspectos socioemocionais; e uma avaliativa, que corresponde aos domínios e facetas da personalidade estabelecidos pelo modelo do Big Five. Posteriormente, a primeira matriz é abandonada e adota-se, no programa Diálogos Socioemocionais (IAS, 2017), as dimensões e facetas do Big Five, convertidas em macrocompetências e competências socioemocionais. Mais uma vez, não se observa nos

documentos analisados do IAS nenhuma justificativa e/ou explicação teórico-epistemológica para essa transposição.

Em nossa compreensão, mais do que reiterar e reproduzir as imprecisões e sobreposições conceituais da noção de competências, a noção de competências socioemocionais incorre num erro ainda maior: ela é tributária de um síncrese epistemológica que, além de incongruente e incoerente, é arbitrária e injustificada. No entanto, possui forte apelo social e educacional em tempos nos quais a sociedade do desempenho (HAN, 2015), mobiliza os sujeitos a capitalizarem não só seus atributos físicos e cognitivos, mas também suas emoções e relações interpessoais. Nesse sentido, o consenso político-programático é dado pela perspectiva e promessa de que o investimento nas competências socioemocionais constitui um retorno garantido para demandas pessoais, sociais e econômicas. Promessa essa que só adquire materialidade no plano das políticas educacionais porque encontra adeptos entre os intelectuais orgânicos do capital, agentes públicos e privados e mesmo entre profissionais do ensino. No entanto, ainda que a adesão desses últimos seja limitada, a adoção dessa política curricular tem implicações que merecem ser problematizadas.

Na literatura utilizada como referência nos documentos da OCDE e do IAS os termos competências não-cognitivas, habilidades leves, *softskills* e educação do caráter são tomados como sinônimos de competências e/ou habilidades socioemocionais, termos que tem se firmado no campo educacional. Por outro lado, como vimos, a noção de competência tem origem no campo da sociologia do trabalho e da psicologia da administração, sendo posteriormente incorporado aos campos da gestão de pessoas e da educação, neste último com grande influência das obras de Philippe Perrenoud.

No contexto das políticas educacionais brasileira, a noção de competência teria inicialmente se orientado, de acordo com Ramos (2001a), pelo construtivismo piagetiano e por aproximações com o a teoria da competência linguística de Chomsky. Contudo, a autora sublinha que, pelo aporte construtivista a noção de competência resistiria a uma objetivação tal como se observa nos documentos de avaliação do ensino médio e na descrição dos perfis de competências da educação profissional. De outra forma, estabelecer uma relação de correspondência direta entre competências e desempenho levaria a um retorno “à essência da psicologia condutivista em que capacidade se reduz a comportamentos e condutas” (RAMOS, 2002a, p.169).

Como constructo teórico, a incorporação da noção de competência na educação brasileira também foi bastante influenciada pelo pensamento de Phillipe Perrenoud, autor que ressalta a sua dimensão potencial e contextual. Como vimos, para este autor, competência

é a capacidade de mobilizar uma série de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar, com eficácia e de forma pertinente, variadas situações em diversos contextos culturais, profissionais e condições sociais. A esses recursos cognitivos mobilizados para a resolução de situações-problema em contextos distintos, Zabala e Arnau (2010) acrescentam elementos mais próximos aos conteúdos escolares tais como conhecimentos (fatos e conceitos), habilidades e atitudes. Mais recentemente, a proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2011) sugeriu o acréscimo dos valores e emoções como novos componentes dessas competências. Em conjunto com os conhecimentos, atitudes e habilidades, os valores e emoções, expressos pelo acrônimo CHAVE, remetem diretamente às competências do saber-conhecer, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver propostos pela UNESCO (1998).

Como dissemos anteriormente, Perrenoud reconhece que a competência se apoia em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, integrando e mobilizando conjuntamente outros recursos na tomada de decisão e no desenrolar da ação (saber em uso). Por essa concepção, a relação entre competência e desempenho não é de identificação absoluta (resultado/produto), mas de interdependência relativa (processo/contexto da ação). A noção de competência, ainda que orientada para objetivação da ação, estaria dimensionada subjetivamente pelo domínio dos saberes cognitivos, psicomotores e socioemocionais. Ainda assim, Dias (2010), alerta para possíveis incongruências quando se tenta definir competência a partir desses saberes, uma vez que:

(1) os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela; (2) as competências são descritas como ações, mas não é o facto de descrever as ações que explica ou que possibilita a acção ou o êxito; (3) **as competências estão directamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto.** (DIAS, 2010, p. 74, *grifo nosso*).

Os apontamentos trazidos por Ramos (2001a) e por Dias (2010), acerca das relações entre conhecimentos e competências nos colocam em condições de fazer alguns questionamentos acerca da avaliação de competências socioemocionais e da introdução desta noção no currículo da educação básica.

De maneira geral, as competências têm sido interpretadas pela coexistência de saberes cognitivos (saber-conhecer), psicomotores (saber-fazer) e socioafetivos (saber-ser/saber conviver) que podem ser mobilizados e integrados em um dado contexto com vistas à resolução de problemas. Por essa definição, mais próxima da matriz construtivista, parece-nos que as competências socioemocionais seriam um tipo de saber, e não uma competência em si.



De outro modo, se o saber-ser não tem implícito o contexto, não é possível definir em que situações elas podem ou não ser mobilizadas. Como já observava com perspicácia Tanguy:

A decomposição do 'saber-ser' em comportamentos ordenados e indexados é ainda mais embaraçosa: a criatividade se deixa medir em termos de capacidades que possam ser ordenadas em uma escala? (TANGUY, 1997, p.181)

Concordando com a autora, sublinhamos que, ao contrário do que ocorre com as competências cognitivas, que podem ser avaliadas em termos de escalas de gradação de proficiência, as competências socioemocionais são constituídas por domínios de personalidade instáveis e ambivalentes que, na maioria das vezes não se conjugam no mesmo contexto. Exemplificando: ser extrovertido não é uma competência, mas a manifestação do mesmo domínio socioafetivo no qual se manifesta também a introspecção. Quais dessas facetas são importantes nos contextos de ações em que se aplicam as competências socioemocionais? Como avaliar esse domínio sem cair em relativismo valorativo? Que disposições subjetivas e objetivas levam o sujeito a um pólo ou a outro? Os atributos da personalidade do Big Five: estabilidade emocional, abertura às novas experiências, resiliência, extroversão e amabilidade mostram-se flutuantes, instáveis e ambíguos quando se pensam os contextos reais em que poderiam ser mobilizados, tornando-se difícil estabelecer qualquer paralelo entre as competências socioemocionais e os esquemas mentais de Piaget, entendidos pela abordagem de Perrenoud como domínios estáveis da estrutura cognitiva.

Pelo mesmo motivo, pretender avaliar competências socioemocionais a partir dos desempenhos observáveis seria demasiadamente problemático. Daí talvez, a opção da OCDE e do IAS de utilizar questionários de autorrelatos em avaliações de larga escala deste tipo. De acordo com Vieira (2015) a avaliação de competências socioemocionais que busca estabelecer relações causais entre os recursos não-cognitivos e o desempenho escolar esbarraria ainda em dois tipos de dificuldades: 1) a ausência de padrões confiáveis que relacionem e dimensionem o impacto de atributos socioemocionais e de outras variáveis no desempenho escolar; 2) a possibilidade da ocorrência de causalidade reversa ou associação cumulativa entre competências socioemocionais e desempenho em determinadas atividades. Conforme explica Vieira (2015):

As evidências indicam adicionalmente que as disposições, comportamentos e autoconcepções e desempenho em matemática associam-se de forma acumulativa, isto é, reforçam-se mutuamente. Esse reforço positivo ocorre em dois níveis: (1) o futuro depende do passado (tanto em competências socioemocionais quanto em proficiência em matemática); e (2) o futuro depende do passado de forma circular. Por exemplo, estudantes que acreditam que são capazes de resolver problemas de matemática tornam-se melhores em fazê-lo; e quando eles vêem que são bons em matemática e esperam bom desempenho na disciplina, tendem a ter níveis mais elevados de autoeficácia, a gostar de matemática e a envolver-se com a escola e com a disciplina. (VIEIRA, 2015, p.24)

Como dissemos, os recursos socioemocionais que os sujeitos lançam mão para realização de tarefas não podem ser deduzidos do seu conteúdo ou dos contextos aos quais se aplicam. Para resolver uma inequação de 2º grau, o sujeito certamente precisa dominar alguns conceitos de álgebra (conhecimentos) e operações (habilidades), mas pode resolver o problema com maior ou menor nível de concentração dependendo dos recursos cognitivos, dos conhecimentos e das habilidades de cálculo de que dispõe. Pode se sentir mais à vontade em fazer essa tarefa em um ambiente silencioso, com uma música suave ou mesmo com uma música mais ruidosa, mobilizando-se pelo estado de ansiedade, motivação, prazer ou calma.

A avaliação de competências socioemocionais pode se mostrar ainda mais problemática quando se busca descrever ou localizar conhecimentos e habilidades a elas subjacentes ou requisitos necessários para que elas se manifestem. Como avaliar essas competências socioemocionais/atributos de personalidade se elas não parecem ter conteúdo em si? O domínio “estabilidade emocional”, por exemplo, não mobiliza conhecimentos ou habilidades; permite apenas que eles se manifestem em determinado contexto e situação enquadrados objetiva e subjetivamente pelo sujeito. A estabilidade emocional pode estar presente no desempenho competente de uma tarefa ou em uma situação da vida cotidiana, mas, neste caso, o aspecto objetivo do contexto é definido pela experiência subjetiva e pela disposição interna do sujeito para por ou não em movimento os recursos socioemocionais de que dispõe. O que queremos dizer é que, as competências socioemocionais não poderiam ser mobilizadas para outros contextos sem a concorrência dos aspectos volitivos e subjetivos do sujeito, que escapam a qualquer tipo de controle externo. Pressupor que seja possível definir competências socioemocionais em função do desempenho esperado e dos contextos é ignorar que o próprio sujeito pode mobilizar outros recursos socioemocionais e mesmo cognitivos para emular, compensar ou substituir comportamentos explícitos ou implícitos esperados ou exigidos para um desempenho eficaz em tarefas, sejam elas prescritas ou não.

As incompatibilidades e insuficiências apresentadas se explicam pelas diferenças nas matrizes teóricas e epistemológicas que originaram as formulações sobre competências no campo da educação (fortemente inspiradas no conceito de esquemas cognitivos) e no campo da economia/psicologia (ancoradas em teorias sobre a inteligência emocional e social e da personalidade). Assim, a transposição/conversão da noção de competências em atributos da personalidade, feita teoricamente de modo arbitrário e injustificado pela OCDE e pelo IAS, expõe evidentes inconsistências e debilidades: 1) as bases teóricas da noção de competências socioemocionais apresentam, quando comparadas com a noção de competências

correntemente adotada na educação brasileira, incompatibilidades conceituais e epistemológicas que inviabilizam qualquer conversão ou correspondência entre essas noções e os referenciais que lhe dão sustentação; 2) introduz-se, deliberadamente ou não, uma confusão entre competências e traços de caráter /de personalidade, que não possuem correspondência direta e não são justificadas pelas referidas organizações; e 3) A forçada e artificial correspondência referida, desconsidera que, em geral, a mobilização das competências estão relacionadas aos contexto e desempenhos requeridos, enquanto a manifestação dos traços de personalidade tem maior independência em relação a estes.

Como veremos no último capítulo desta tese, o campo da educação tem sido convocado a promover o desenvolvimento das competências socioemocionais, mas não existe, até o momento, um acúmulo de discussões e de conhecimentos que possam balizar o debate sobre como a educação escolar poderia, de fato, contribuir para o desenvolvimento de tais competências, nos termos implicitamente postos pela OCDE, ou seja, como modelação dos atributos de personalidade, o que, do ponto de vista ético já seria altamente questionável.

No projeto piloto Solução Educacional para o Ensino Médio, o IAS (2012) adotou a pedagogia de projetos como a metodologia pedagógica da proposta curricular de desenvolvimento de competências cognitivas e não cognitivas. A pedagogia de projetos, que tem inspiração nos métodos ativos e nos princípios escolanovistas, é apontada, de forma recorrente, como uma metodologia inovadora, que rompe com a fragmentação do conhecimento e possibilita a aprendizagem significativa (HERNANDEZ; VENTURA, 1998; PERRENOUD, 2001, NOGUEIRA, 2001).

A cooperação entre os sujeitos é um dos elementos privilegiados na pedagogia de projetos, mas sua proposta recorre, de fato, às competências cognitivas (seleção de informações, levantamento de hipóteses, análise de situações) para a construção de conhecimentos. Um pressuposto importante nessa metodologia é a necessidade da existência de motivação intrínseca (dos alunos) e extrínseca (do professor) para que os sujeitos possam se engajar como protagonistas do processo de aprendizagem, bastante centrado na investigação e na resolução de problemas. A capacidade de se engajar nesse tipo de atividade estaria associada, nas pesquisas sobre avaliação de competências, à presença de outros elementos como a “abertura às novas experiências”, a “disciplina”, a “persistência”, etc, ou seja, facetas menos ligadas aos contextos e aos conteúdos e mais relacionadas a disposições internas dos sujeitos.

Questionamos se a pedagogia dos projetos ou qualquer outra proposta didática teria potencial para desenvolver competências socioemocionais enquanto disposições duradouras

dos domínios da personalidade ou se não estaríamos atribuindo à educação escolar uma função não só estranha e antiética, mas impossível de ser realizada, nos termos em que estão sendo propostos ou sugeridos por organizações como a OCDE e o IAS.

Um parâmetro relevante que merece ser considerado para se avaliar a pertinência, coerência e possível alcance dos princípios e métodos propostos por essas organizações para o desenvolvimento de competências socioemocionais no currículo escolar, são as experiências dos programas de educação socioemocional desenvolvidos em países como os Estados Unidos, Portugal e Inglaterra. Tais programas tomam como referência diferentes teorias como a psicologia cognitivo-comportamental, a psicologia positiva e a teoria da aprendizagem social de Albert Bandura, mas encontram na teoria da inteligência emocional sua principal orientação teórica. Partindo dessa abordagem teórica, conceitos, conteúdos, métodos e instrumentos de avaliação foram construídos e sistematizados pela organização CASEL, a qual Daniel Goleman manteve-se desde a sua fundação vinculado. Por representar uma abordagem de formação socioemocional com maior acúmulo de sistematizações teóricas e experiências práticas, consideramos válido apresentar e discutir seus pressupostos teóricos e pedagógicos, sua implementação nos Estados Unidos e Europa e as avaliações críticas pelas quais vem passando desde a sua difusão, iniciada ainda na década de 1990. É o que faremos na seção que se inicia.

#### 6.4 Programas de educação socioemocional

A propagação do discurso em favor da inclusão das competências socioemocionais nos currículos dos sistemas educacionais, que se observa na contemporaneidade, remete-nos obrigatoriamente à forma como a aprendizagem socioemocional tem sido promovida, especialmente a partir da década de 1990, através da inserção nos currículos escolares de programas de educação socioemocional, tendo como centro irradiador os Estados Unidos da América.

O marco fundamental da disseminação desta forma sistematizada de educação, que chamaremos de Pedagogia Socioemocional, foi, sem dúvidas, a criação da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), em 1994, organização não-governamental sediada na Universidade de Illinois (Chicago, EUA), que funciona como uma espécie de centro de estudos e consultoria em educação socioemocional.

A CASEL foi criada em 1994 a partir do envolvimento de pesquisadores, profissionais da educação e filantropos e contou com o apoio do Instituto Fetzer<sup>59</sup>, organização não-governamental que financiou a publicação do livro *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman. Dentre os sete fundadores da CASEL, encontram-se, além de Goleman, o conselheiro sênior deste instituto à época, David Sluyter; o professor de psicologia e educação da Universidade de Illinois, Roger Weissberg; Mark Greeberg, idealizador do programa socioemocional PATHS; Eileen R. Growald, uma investidora em filantropia e Timothy P. Shriver, supervisor de escolas públicas de New Haven, cidade do estado americano de Connecticut. Entre os membros fundadores aparecem com maior frequência pesquisadores vinculados a universidades norte-americanas, além de outros gestores educacionais e filantropos. No site da organização está descrita de forma sucinta a história do CASEL. Segundo o site, essa história tem origens nas iniciativas de promoção da educação socioemocional em escolas de New Haven, promovidas por pesquisadores do Centro de Estudos Infantis da Universidade de Yale, ainda no final da década de 1960.

Atualmente a CASEL tem entre seus parceiros corporativos a empresa LG e o *Chan Zuckerberg Initiative*, empresa de responsabilidade limitada fundada por Mark Zuckerberg, fundador do Facebook e de sua esposa, Priscilla Chan. Além de produzir pesquisas sobre educação socioemocional, a CASEL empresta seu prestígio e expertise a outras organizações que promovem programas de educação socioemocional, certificando essas iniciativas e/ou atribuindo-lhes uma espécie de selo de qualidade, quando esses programas são avaliados positivamente em relação aos parâmetros de qualidade estabelecidos pela organização. Seu protagonismo e prestígio se explicam pelo pioneirismo de suas ações no campo da educação socioemocional e pela repercussão alcançada pelo tema da “alfabetização emocional” nos Estados Unidos, desde a publicação da obra de Daniel Goleman.

A CASEL foi responsável pela criação, em 1997, do conceito de *Social and Emotional Learning (SEL)* ou Aprendizagem Socioemocional (ASE), definida, nos termos dessa instituição como

os processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias para compreender e gerenciar emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia

---

<sup>59</sup> Sediada em Kalamazoo, Michigan, o Fetzer Institute foi fundado em 1964 pelo proprietário do time de beisebol Detroit Tigers, John E. Fetzer (1901-1991) para apoiar o trabalho “destinado a descobrir e melhorar as relações integrais das dimensões física, mental, emocional e espiritual da experiência que fomentam o crescimento humano, a ação e o aprimoramento responsável da condição humana e cósmica” (Wikipedia, 2020, online)

pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis. (CASEL, 2012, p.4, tradução nossa)

De acordo com a organização, o SEL seria uma estratégia efetiva para o desenvolvimento de competências socioemocionais necessárias à formação do estudante, cidadão e trabalhador, à prevenção e redução dos índices de comportamento de risco (uso de drogas, violência, evasão escolar) e à melhoria do desempenho acadêmico de crianças e adolescentes em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a organização estabeleceu uma moldura teórica que comporta o desenvolvimento dessas competências em cinco grandes domínios, a saber (CASEL, 2015):

1) Autoconsciência – capacidade para reconhecer e compreender suas emoções, sentimentos, potencialidades, limitações e suas influências no comportamento;

2) Autogestão - capacidade de gerenciar suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos, controlar impulsos, auto motivar-se, estabelecer e alcançar metas pessoais e acadêmicas;

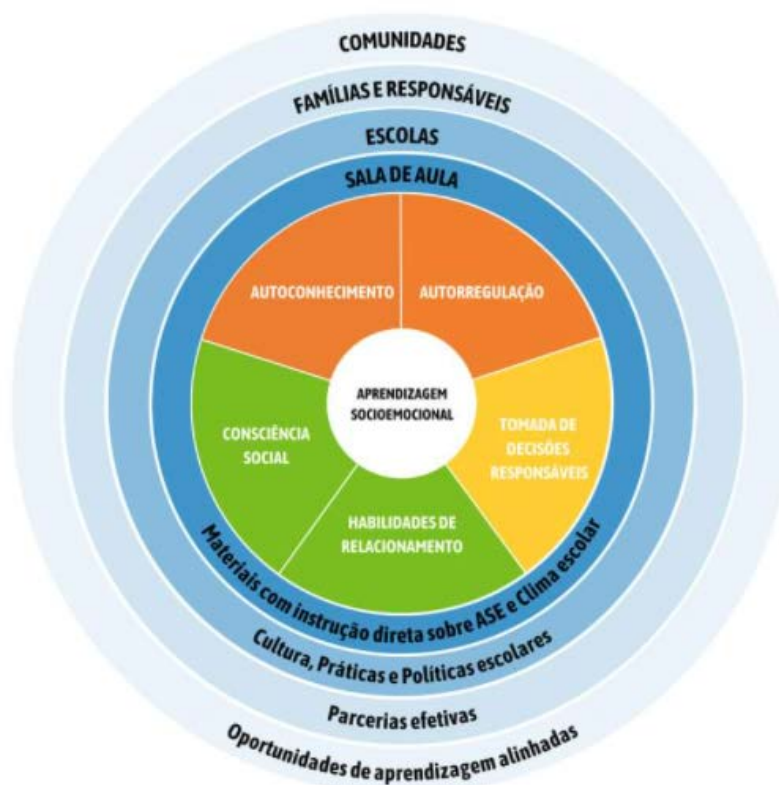
3) Consciência social - capacidade de ser empático e compreender as emoções dos outros, independentemente de suas origens socioculturais, compreender as normas sociais e ética do comportamento e reconhecer os recursos e suportes oferecidos pela família, escola e comunidade;

4) Habilidades interpessoais – capacidade de construir e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com diferentes pessoas e grupos, comunicar-se com clareza e objetividade, desenvolver a escuta ativa e a cooperação, lidar com a pressão social, gerenciar conflitos interpessoais, buscando apoio quando necessário e

5) Tomada de decisão responsável – ser capaz de fazer escolhas respeitadas e benéficas sobre seu comportamento e interações sociais considerando padrões éticos, normas sociais, segurança e as consequências para o seu bem-estar e dos outros.

Para a CASEL, essas competências do SEL devem permear não só os currículos e a cultura acadêmica da escola, mas devem também ser promovidas e integradas, através da parceria estabelecidas pelas escolas, aos contextos mais amplos de ações educativas da família e da comunidade nas quais estão inseridas as crianças e adolescentes. Assim, o modelo CASEL de educação socioemocional engloba ações que devem ocorrer nos espaços da sala de aula, no âmbito da instituição escolar, da família e da comunidade e que estão representados na Roda Interativa CASEL, conforme figura abaixo:

Figura 2 – Roda Interativa CASEL



Fonte: O autor, 2021. Adaptado de CASEL (2021, online).

A CASEL também realiza estudos de avaliação sobre a efetividade dos programas de educação socioemocionais formatados a partir do seu modelo e estabelece parâmetros e requisitos para sua implementação eficaz pelas escolas e sistemas de ensino. Segundo o seu "Guia baseado em evidências para programas SEL", elaborado em 2003, esses requisitos seriam: 1) fundamentar-se em investigação e modelos teóricos consistentes sobre o desenvolvimento infantil; 2) ensinar valores éticos e competências sociais e emocionais considerando sua aplicação no cotidiano pela criança; 3) construir, com base na ética do cuidado e da responsabilidade, um clima educacional favorável à aprendizagem escolar das competências socioemocionais; 4) respeitar a diversidade cultural e o tempo de desenvolvimento dos estudantes; 5) incorporar métodos de aprendizagem colaborativa e de resolução de problemas nos programas; 6) integrar os programas SEL às políticas educacional internacional, nacional e escolar; 7) oferecer formação pedagógica e apoio qualificado aos docentes e outros agentes envolvidos com o SEL; 8) construir parcerias que promovam a participação e o envolvimento da família e da comunidade na aprendizagem

socioemocional; e 9) realizar avaliações sobre os resultados dos programas e promover melhorias quando estas assim indicarem.

Durlak *et al* (2011) e CASEL (2003) afirmam, com base em suas pesquisas, que a adoção total ou majoritária desses parâmetros resulta em maiores níveis de promoção das competências socioemocionais, melhoria nos comportamentos positivos dos alunos favorecendo uma melhor convivência e interação destes dentro e fora do espaço escolar e o aumento nos índices de desempenho e resultados escolares.

A fundação e atuação da CASEL nos Estados Unidos fomentou a criação de programas SEL, não só em território norte-americano, mas também em países como Portugal, Inglaterra e Austrália, dando também maior visibilidade às iniciativas já existentes de implementação de programas voltados à promoção da saúde mental em escolas desses e outros países. Embora a CASEL tenha se constituído como um modelo de referência, outros programas adotaram metodologias e fundamentação teórica distinta, tais como a modelo teórico de inteligência emocional de Goleman ou de Salovey e Mayer, a teoria cognitivo-comportamental, abordagens psicodinâmicas, ecológicas, da psicologia positiva ou advindas da teoria social da aprendizagem de Bandura (VALE, 2012).

Zambianco (2020) em amplo e detalhado estudo de revisão bibliográfica sobre os programas de educação socioemocional existentes, corrobora com os achados de Vale (2012) reafirmando que o modelo de SEL mais frequentemente adotado por tais programas tem sido o do CASEL, cuja matriz de competências muito se assemelha aos domínios da inteligência emocional propostos por Goleman. Contudo, em sua pesquisa, demonstra que poucos são os programas que apresentaram de forma explícita o seu referencial teórico. Apesar disso, a pesquisadora identificou como referência teórica mais frequente naqueles programas em que tal informação é disponibilizada, a teoria da aprendizagem social de Albert Bandura. Na pesquisa bibliográfica realizada desta autora os programas mais frequentes referenciados e analisados empiricamente foram: o *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS), o *Second Step*, o *Social and emotional aspects of learning* (SEAL) – modelo proposto pelo Departamento de Educação e Competências do Reino Unido – e a Atitude Positiva (originalmente elaborado em Lisboa, Portugal). Desses quatro programas somente o PATHS e o *Second Step* possuem versões brasileiras e apenas o SEAL não toma como referência o modelo CASEL. Destaque-se ainda que, no estudo empreendida por Zambianco, nenhum programa estava orientado teoricamente pelo modelo do Big Five.

No levantamento bibliográfico que realizamos de teses e dissertações que versavam sobre as competências socioemocionais, esses programas também foram encontrados.



Contudo, após incluir algumas teses e dissertações produzidas no contexto português, localizamos com grande frequência outros programas, os quais listamos abaixo, acompanhados de seu respectivo país de origem:

Quadro 5 – Programas de educação Socioemocional

<b>Programas</b>	<b>Países de Origem</b>
Promoting Alternative Thinking Stategies (PATHS)	Estados Unidos
Assessment And Teaching Of Twenty First Century Skills Project (Atc21s)	Estados Unidos
Kernels	Estados Unidos
Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating (RULER)	Estados Unidos
Second Step	Estados Unidos
Open Circle Curriculum	Estados Unidos
Nurturing Program	Estados Unidos
Incredible Years	Estados Unidos
Social And Emotional Aspects Of Learning (SEAL)	Reino Unido
Funfriends	Austrália
Clube Inteligência Emocional na Escola (CIEE)	Portugal
Programa Crescer e Brincar	Portugal
Salto de Gigante	Portugal
Currículo Europeu para a Resiliência na Educação Escolar (RESCUR)	Portugal, Malta, Croácia, Grécia, Itália, Suécia
Grupo de Recerca En Orientació Psicopedagogica (GROP)	Espanha

Fonte: O autor, 2021.

A esses programas poderíamos acrescentar ainda, os programas e currículos que, incorporam competências sociais e emocionais às chamadas habilidades e competências para a Educação do Século XXI, como são os casos dos modelos *Partnership for the 21st Century Skills* (P21), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ATC21s), o *21st century skills: learning for life in our times* de Fadel e Trilling (2009) e sua forma reelaborada, a *Four-Dimensional Education*, construída por esses consultores-pesquisadores em co-autoria com Maia Bialik (2015). No Brasil, o IAS (2013) elaborou o programa curricular Solução Educacional para o Ensino Médio, tomando como referências para construção de sua matriz

curricular as competências cognitivas e não cognitivas associadas aos pilares da Educação para o Século 21 estabelecidos pela UNESCO (1998). Posteriormente, assumindo a terminologia competências socioemocionais, criou o programa Diálogos Socioemocionais (2017), com estrutura mais flexível e orientação teórica baseada no modelo do Big Five.

Não pretendemos fazer uma análise detalhada dos quadros teóricos, objetivos, metodologia e avaliação de todos ou mesmo de alguns desses programas, tarefa realizada em minúcia por Zambianco (2020). Contudo, convém registrar algumas observações de caráter mais geral acerca desses programas, que indicam características e diferenças importantes dessas iniciativas curriculares comumente agrupadas pela literatura acadêmica sob a mesma rubrica como programas de aprendizagem socioemocional, sendo também associadas, em pesquisas mais recentes, à Pedagogia das Competências Socioemocionais.

É importante notar que tais programas foram desenhados e desenvolvidos majoritariamente por organizações não-governamentais, sendo alguns poucos gestados por pesquisadores vinculados à temática socioemocional, como é o caso do GROU, elaborado na Espanha por Rafael Bisquerra e do CIEE, de autoria da pesquisadora lusitana Manuela Queirós. Apenas o SEAL decorre de uma iniciativa governamental, tendo sido construído e implementado pelo Departamento de Educação e Competências do Reino Unido.

A segunda constatação a destacar é que a maioria dos programas foi desenvolvido nos EUA, não sendo incomum que alguns deles tenham sido adaptados e traduzidos para serem implementados em outros países. Tal prevalência, além da mencionada influência da CASEL, também pode ser atribuída à tradição desse país em desenvolver programas educacionais de natureza compensatória. Assim, alguns desses programas como o *Incredible Years*, *Nurturing Program*, *Open Circle Curriculum* e o *Second Step* antecedem a criação do CASEL, datando das décadas de 1970, 1980 e início da década de 1990. Como veremos mais a frente, programas educacionais compensatórios como o *Perry Preschool*, o *Carolina Abecedarian* e o projeto *Star*, praticados em território americano ainda nas décadas de 1960 e 1970, tiveram seus resultados resgatados e reanalisados pelo economista James Heckman, servindo como argumento de evidência científica em favor do desenvolvimento de habilidades não-cognitivas.

Ainda que a maioria dos programas de educação socioemocional não tenham explicitamente sido dirigidos a populações marginalizadas ou em risco social, seus objetivos, mesmo variando bastante, acabam mirando, direta ou indiretamente, segmentos específicos de alunos mais suscetíveis a problemas emocionais e sociais. Desse modo, alguns programas estão focados na promoção da saúde mental buscando prevenir a ansiedade e a depressão no

público infanto-juvenil, enquanto outros voltam-se para prevenção e redução de comportamentos de risco, que implicam maior probabilidade de manifestação de violência social e escolar, prática de bullying, envolvimento com drogas e entorpecentes, evasão escolar etc. Esses objetivos vinculam-se, em programas que adotam o *framework* da CASEL e/ou da inteligência emocional, ao desenvolvimento da autogestão, da autoconsciência emocional e das habilidades sociais, incluindo a empatia, a resolução de conflitos e o trabalho cooperativo, mas também estão presentes objetivos atinentes ao desenvolvimento do bem-estar individual e social. Por fim, os programas que fazem referência ao mote da Educação para o Século XXI costumam enfatizar competências socioemocionais relacionadas mais diretamente ao desenvolvimento da resiliência, da criatividade, do pensamento crítico, da comunicação, tendo em vista não só a promoção da saúde mental e o ajustamento do comportamento social, mas também, e principalmente, a melhoria do desempenho acadêmico e o desenvolvimento das “habilidades para a vida”.

Outro ponto que merece ser destacado é que, sendo a maioria desses programas elaborados por organizações não-governamentais, sua forma de implementação e metodologias são bastante variadas, havendo diferenças significativas entre a forma de sua incorporação no currículo, a estrutura dos programas e a responsabilidade institucional por sua implementação. Zambianco (2020) cita um estudo realizado por um grupo de pesquisadores do laboratório de pesquisa “*Ecological Approaches to Social Emotional Learning*” (EASEL), liderados pela professora Stephanie Jones, da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard (JONES *et al.*, 2017), cujo objetivo foi analisar as características internas de 25 programas em funcionamento nos EUA. Os pesquisadores verificaram que, desses 25 programas, 15 eram desenvolvidos dentro da grade curricular escolar, enquanto os outros 10 efetivavam-se por meio de atividades extracurriculares realizadas fora do horário escolar, alguns dos quais em parceria com outras organizações. Ricarte (2019), fazendo menção ao mesmo estudo de Jones e colaboradores, explica que a estrutura dos programas analisados por esses pesquisadores foi classificada em três categorias, conforme a metodologia programática adotada: (1) currículos escolares baseados em lições SEL; (2) abordagens não-curriculares na escola para a SEL; e (3) tempo fora da escola para SEL. Os primeiros em geral fornecem lições estruturadas e sequenciais com instrução explícita das habilidades a serem desenvolvidas, variando quanto ao conjunto dessas habilidades, autonomia do professor e maior ou menor integração às disciplinas curriculares. Os programas com abordagens não-curriculares na escola em geral são menos estruturados e se focam na capacitação do professor para promover, nas situações cotidianas e pela criação de

um favorável clima educacional, um ambiente e interações favoráveis ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Por último, os programas da terceira categoria também oferecem lições estruturadas e sequenciadas, mas para serem realizadas fora do ambiente escolar, eventualmente com suporte externo para o aluno realizar as lições de casa ou para fomentar o envolvimento e a participação da família.

Jones e sua equipe também classificaram esses programas a partir das ênfases em um dos cinco domínios por eles categorizados: cognitivo, social ou interpessoal, emocional, caráter e mentalidade. Tal classificação indica e reitera a variedade de objetivos e focos dos diversos programas englobados sob a sigla SEL. Usando a classificação proposta por Jones e seus colaboradores, Zambianco, identificou como linhas mais frequentemente encontradas nos programas por elas analisados: 1) processos emocionais (140 incidências); 2) habilidades sociais e interpessoais (119 incidências); 3) a regulação cognitiva (79 incidências); 4) caráter (43 incidências) e 5) mentalidade (29 incidências).

No que tange aos programas mais estruturados, Zambianco (2020) aponta que eles variam bastante no que se refere ao número de lições e a forma de incorporação dos conteúdos socioemocionais no currículo, sendo alguns trabalhados como uma disciplina à parte, enquanto outros integram-se às disciplinas existentes no currículo escolar. As cargas horárias das aulas tinham duração entre 15 minutos à 1 hora e o número de aulas variava de acordo com o programa de 12 até 140 encontros no ano. Em relação ao suporte dado ao ministrante do programa em geral, ele estava restrito a treinamento para uso do material com os alunos, com carga horária entre 4 e 20 horas, frequentemente mantendo-se na média de 8 horas. Raramente os docentes recebiam formação continuada consistente na perspectiva do desenvolvimento profissional, sendo pontuais as experiências em que se alcança formação de até 90 horas. Quanto aos métodos, a autora destaca práticas que ocorrem no âmbito curricular mais restrito da sala de aula: assembleias de classe, atividades de autoconhecimento, discussão de dilemas morais, escrita autobiográfica, prática de role-play, sessões de debate, jogos cooperativos, rodas de conversa, dentre outros e outras que aplicam-se ao ambiente institucional: acordos educativos, assembleias gerais, campanhas e festas escolares, mediação de conflitos, plano de convivência etc e ainda práticas interpessoais como aperfeiçoamento profissional e estudo de caso.

Dos aspectos político-pedagógicos relacionados à implementação desses programas, a avaliação de sua efetividade é aquela que tem gerado maiores controvérsias. Coelho, Sousa e Marchante (2014), por exemplo, lembram que, embora a CASEL recomende fortemente a construção de instrumentos adequados para a avaliação da implementação e resultados dos

programas SEL, observa-se que o crescimento exponencial desses programas não se faz acompanhar do desenvolvimento de instrumentos apropriados de avaliação das competências socioemocionais e dos próprios programas. Corroborando com essa percepção, uma meta-análise realizada por Durlak e colaboradores (2011) constatou que apenas 32% dos programas SEL avaliavam diretamente o real efeito desses programas no desenvolvimento das competências objetivamente previstas. Ressalta-se ainda o predomínio das avaliações baseadas em autorrelatos como medidas insuficientes e, não raramente desvirtuantes, no que tange a fidedignidade e precisão da avaliação dos reais e efetivos resultados alcançados por esses programas. Recomenda-se, dessa forma, além da elaboração de instrumento coerentes com as propostas e objetivos dos programas, a utilização de múltiplos informantes (heterorrelatos) para melhor apreciação da eficácia e efetividade das ações por eles desenvolvidas, seja no âmbito escolar, seja no âmbito familiar, uma vez que também se verifica distorções nas percepções de professores e psicólogos que acompanham alguns programas e familiares.

A despeito das debilidades relatadas, partidários e pesquisadores da educação socioemocional costumam ressaltar os impactos significativos desses programas na melhoria de índices sociais, comportamentais e acadêmicos dos estudantes que participam dos programas SEL. Em estudo comumente citado, Durlak e colaboradores (2011), realizam uma meta-análise de 213 programas envolvendo um total de 270.034 crianças, na qual atestam que tais programas repercutiram positivamente nos aspectos social, psicológico e acadêmico dos estudantes, neste último caso refletindo um aumento médio de 11% no desempenho escolar desses alunos. Vale (2012) cita ainda um relatório de meta-análise do CASEL (2008) que reuniu 700 avaliações de programas SEL de três tipos: intervenções escolares, programas extraescolares e programas para família, voltados para crianças e adolescentes de 5 a 18 anos. Destaca a autora que dos 207 programas escolares, envolvendo 288.000 alunos, o mau comportamento e a violência diminuíram em 9% e os casos de ansiedade e depressão reduziram em 10%, enquanto o desempenho acadêmico elevou-se em até 23%.

No entanto, Coelho e colaboradores (2016) também mencionam que os estudos iniciais realizados pela CASEL em 2005, apresentavam resultados preocupantes, relatando resultados positivos em apenas 14% dos 80 programas analisados. Embora estudos posteriores, como a supracitada meta-análise de Durlak *et al* tenham demonstrado ganhos efetivos no domínio social, emocional e acadêmico dos estudantes, os autores lembram que neste estudo e em pesquisa de Sklad e colaboradores (2012) também foram identificados redução dos efeitos positivos após seis meses do término dos programas. Embora tal redução

não tenha sido estatisticamente significativa, Coelho *et al.* concluem que a durabilidade dos efeitos dos programas merece ser consideradas em estudos desse tipo.

Para além da avaliação mais específica do desenvolvimento das competências socioemocionais pelos estudantes, Vale (2012) lembra que a CASEL (2008) sugere uma estrutura ampla para avaliar os programas SEL, composta por oito critérios: desenho curricular; benefícios obtidos com a implementação do programa; formação dos profissionais; existência de linhas orientadoras e materiais didático-pedagógicos; instrumentos de avaliação dos impactos das ações nos estudantes; existência de orientações norteadoras para a toda a escola; parceria da escola com a família e a comunidade. Cada um destes componentes é avaliada em 4 níveis. Zambianco (2020) também destaca que a CASEL (2012, 2015) estabelece em guias destinados aos segmentos da Educação Infantil ao Ensino Médio, critérios para que um programa SEL seja considerado bem-sucedido. Tais critérios são assim descritos pela autora:

(1) São programas bem desenhados que envolvem, intencionalmente e sistemicamente, por meio dos anos de escolaridade, os estudantes na promoção e prática das cinco competências socioemocionais descritas pelo Casel; (2) Oferecem alta qualidade treinamento e outros apoios de implementação, incluindo a formação inicial e apoio contínuo, para garantir a implementação segura; (3) Estão baseados em evidências com pelo menos uma avaliação cuidadosamente conduzida, a qual documenta impactos positivos sobre o comportamento dos alunos e/ ou desempenho acadêmico, através de pré e pós-teste. (ZAMBIANCO, 2020, p. 211)

A pesquisadora também menciona estudos de meta-análise (DURLAK *et al.*, 2011; TAYLOR *et al.*, 2017 *apud* ZAMBIANCO, 2020) que, somando mais de 300 estudos de programas socioemocionais, estabeleceram evidências de eficácia a partir de 4 características principais identificadas nesses programas. Tais características obedecem a critérios assim explicados pela autora:

(1) Sequenciados: as atividades são conectadas e coordenadas, para promover o desenvolvimento de habilidades; (2) Ativos: se utilizam de formas ativas de aprendizado para ajudar os alunos a dominar novas habilidades e atitudes; (3) Focados: tempo dedicado a componentes que enfatizam o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional; 211 (4) Explícitos: segmentação de habilidades sociais e emocionais específicas, em outros contextos além da sala de aula. (ZAMBIANCO, 2020, p. 210-211)

Os programas que apresentavam tais características foram denominados como programas SAFE, em referência às iniciais dessas características. Tomando tais características como parâmetros, a autora analisou os quatro programas mais recorrentemente analisados na revisão de literatura por ela realizada: PATHS, *Second Step*, SEAL e Atitude Positiva. Os dois primeiros são de origem estadunidense, o SEAL foi elaborado no Reino Unido e o

Atitude Positiva em Portugal. Realizando uma profunda análise sobre tais programas, a partir da bibliografia encontrada, conclui a autora que:

Os programas analisados demonstraram seguir um currículo explícito, sequenciado, trabalhado por meio de métodos ativos e com incentivos na utilização das competências para além da sala de aula. Assim, denota-se que eles privilegiam a via curricular e atuam muito mais na promoção socioemocional, em seu caráter preventivo. Por outro lado, não vimos medidas interventivas, tais como mediação de conflitos, aplicação de sanção que busque reparação de ações e restauração das relações, ou mesmo protocolos específicos e necessários para o caso de bullying, por exemplo, mesmo muitos deles se propondo atuar sobre o bullying, de forma indireta, pelo trabalho com habilidades socioemocionais – fato que não ajuda a escola a atuar, quando ocorre algum caso na escola. (ZAMBIANCO, 2020, p. 371)

Com o mesmo intuito de avaliar a efetividade e características dos programas SEL, Coelho e colaboradores (2016), realizaram um estudo comparativo no qual analisaram semelhanças e diferenças entre os programas SEL desenvolvidos nos EUA e a abordagem SEAL, implementada no Reino Unido, comparando também os estudos de eficácia e eficiência dessas duas abordagens. Os autores explicam então que, enquanto os programas SEL tem durações muito diversas, o programa SEAL oferece sessões semanais ou bissemanais. Outra diferença importante refere-se aos responsáveis pela condução dos programas. Enquanto nos EUA, essa condução fica mais recorrentemente sob responsabilidade dos docentes e do *staff* escolar, embora não seja desprezível a participação e o protagonismo de técnicos especializados e investigadores (contrariando as recomendações da CASEL), no Reino Unido elas são aplicadas por psicólogos e outros profissionais externos, ficando restrita a participação do *staff* escolar a alguma forma de avaliação do comportamento e bem-estar das crianças. Quanto à efetividade dos programas, Coelho e seus colaboradores, fundamentados em meta-análises realizadas em ambos os contextos, concluem que, em geral, os programas SEL têm sido reconhecidos pelos ganhos alcançados pelos alunos ao nível social, emocional e acadêmico, enquanto os estudos de eficácia dos currículos SEAL não conseguiram demonstrar ainda impacto significativo nos aspectos comportamental e emocional dos estudantes em escolas secundárias da Inglaterra.

Esse artigo, escrito por autores portugueses, reforça nossa percepção de que a educação socioemocional encontra grande recepção, aceitação e repercussão em países como EUA, Reino e Portugal. Os próprios autores explicam que a motivação do estudo comparativo por eles realizado foi apoiar a implementação de programas eficazes de SEL em Portugal. Dissertações e teses portuguesas aos quais tivemos acesso também analisam o impacto de programas socioemocionais transpostos do contexto estadunidense para o solo lusitano como é o caso do programa *Incredible Years*, avaliado em seus resultados por Vale (2012) e por

Otero (2020) em sua versão portuguesa: o programa “Anos Incríveis”. Ademais, como vimos, existem alguns programas de educação socioemocional elaborados pelo país europeu, incluindo uma iniciativa realizada em parceria com outros 5 países desse continente. Tal iniciativa tem como objetivo a construção de um currículo europeu para a Resiliência na Educação Escolar (RESCUR).

Costa (2013), explica que apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que data de 1986, ter proposto na organização curricular o desenvolvimento afetivo e social como componentes da formação do aluno, somente em 1989 o Ministério da Educação acenou com propostas para concretização desse intento, defendendo a criação de uma disciplina não curricular (área de projeto) com instrução de uma hora por semana dos componentes Desenvolvimento Pessoal e Social em lugar da disciplina de instrução de Religião Moral e Católica (CAMPOS e MENEZES, 1996 *apud* COSTA, 2013). O interesse pela temática socioemocional em Portugal teria arrefecido nos anos de 1990, embora tenha sido aprovado nesta década um programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para o 3º ciclo do ensino básico. Em 2001, um decreto-lei ampliou o escopo desse componente transformando-o em uma área constituída por 3 diferentes disciplinas (formação cívica, área de projeto e estudo acompanhando), tornando obrigatória sua inclusão em todo o ensino básico. No entanto, dez anos depois, a disciplina de projeto veio a ser excluída do ensino secundário com o argumento de que deveria ser tratada de modo transversal no currículo. Tal dispersão foi posteriormente estendida aos demais componentes da referida área.

Com efeito, embora as disciplinas de formação cívica e de projeto tenha deixado de ter caráter obrigatório, o sistema nacional de educação português prevê no artigo que trata da gestão curricular do ensino básico e secundário o desenvolvimento de "ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco" (PORTUGAL, 2012, *apud* OCDE, 2015 p.124). Para isso sugere que as escolas desenvolvam, no âmbito de sua autonomia

projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para a mídia, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa. (PORTUGAL, 2012, *apud* OCDE, 2015, p.24)

Parece, pois, que a estratégia de implementar a educação socioemocional via programas formatados converge para a forma como o desenvolvimento pessoal e social dos alunos é proposto no contexto da legislação educacional portuguesa. Não obstante, o



Ministério da Saúde daquele país publicou, em 2016, o “Manual de Saúde Mental Escolar - Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar” (PORTUGAL, 2016), com o objetivo de “constituir-se como um recurso pedagógico para facilitar a implementação de projetos locais da promoção de bem-estar e saúde mental em meio escolar, orientado pela tipologia de programas de aprendizagem SEL (Social and Emocional Learning)” (PORTUGAL, 2016, p.7). Trata-se, na verdade, da revisão de um manual anterior, mas que, de acordo com o documento apresenta agora uma versão mais abrangente, focada numa abordagem global e integrativa das aprendizagens socioemocionais na escola. Embora não tenhamos nos aprofundado na leitura deste e de outros documentos normativos e curriculares da educação portuguesa, as citadas referências sugerem que em Portugal a aprendizagem socioemocional vincula-se e articula-se com conteúdos voltados para a promoção da saúde mental, educação cívica e desenvolvimento pessoal e social, sendo desenvolvida de forma transdisciplinar no currículo ou através da contratação e implementação de programas, no âmbito da autonomia conferida às escolas.

Operacionalização diferente parecer ocorrer na Inglaterra, uma vez que o SEAL foi desenvolvido por órgãos do Estado, mais especificamente, o Departamento de Educação e Competências, com apoio do *National Institute for Health and Care Excellence* sendo demandado para todas as escolas (COELHO *et al*, 2016). Esses autores explicam que, inicialmente, o SEAL foi criado para o ensino básico utilizando um “enquadramento explícito, estruturado e com imersão no currículo para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e comportamentais de todos os alunos” (COELHO *et al*, 2016, p. 64). Atualmente, o programa apresenta estrutura mais flexível, o que gerou maior aceitação pela comunidade escolar. O programa passou também a oferecer apoio adicional a grupos de alunos que requeiram maior atenção. Embora seja tratado como um programa, o SEAL poderia ser compreendido como um conteúdo curricular, posto que adquiriu caráter universal e é implementado a partir da formulação, ação e operacionalização de órgãos da administração pública daquele país.

No caso do EUA, precursores dos programas SEL, a incorporação da aprendizagem socioemocional segue o modelo de parceria entre organizações não-governamentais e estados e distritos através de programas que, em grande medida, são orientados pelo modelo CASEL. Embora o grande impulso e incorporação das competências socioemocionais se deva a esta organização, Zambianco (2020) lembra que, algumas propostas relacionadas à educação de caráter e promoção de valores e cidadania na escola foram desenvolvidas entre os anos de 1996 e 1997, a partir de iniciativas do então presidente Clinton, apoiado por sua esposa

Hillary Clinton, estando estas iniciativas entrelaçadas às propostas para educação socioemocional. Nesta linha, a OCDE (2015) lembra que em 1994 o congresso americano através do programa "*Partnerships in Character Education*" ofertou fundos a agências estaduais e locais com o intento de desenvolver ações de educação do caráter. Seguindo essa tendência, de 1995 a 2008, a maioria dos estados daquele país teriam aprovado leis para incentivar e/ou obrigar a implementação da educação do caráter. Desses estados, Illinois, onde está sediada a CASEL, tornou-se o primeiro a exigir, em todos os distritos escolares, o desenvolvimento de um plano para a implementação de programas de aprendizagem socioemocional nas escolas, abarcando todos os estudantes, do jardim de infância à 12ª série.

Comparando as experiências de aprendizagem socioemocional desenvolvidos em Portugal, Inglaterra e Estados Unidos com a forma como vem sendo fomentada e implementada as competências socioemocionais nas propostas curriculares nacionais, observamos que em nosso contexto, as iniciativas desenvolvidas se aproximam mais do modelo estadunidense. Embora tenha sido necessária a incorporação da noção de competências socioemocionais nos documentos curriculares, os parâmetros pedagógicos para o desenvolvimento de tais competências têm sido estabelecidos pelo IAS, à maneira como a CASEL o fez em território americano. Contudo, é preciso admitir que, no caso brasileiro, o IAS não atua apenas como uma consultoria técnico-pedagógica, mas vem cumprindo um triplo papel: 1) promover e dar visibilidade às “evidências científicas” que apoiem a incorporação dessas competências no currículo; 2) desenvolver programas e currículos com foco nessas competências e estabelecer parcerias com entes públicos para implementação experimental desses programas ou consultoria para orientar a incorporação dessas competências no currículo oficial; e 3) articulação intragovernamental para inclusão de tais competências em documentos curriculares, garantindo, no plano normativo-legal, o espaço necessário para ampliação de seu raio de influência nas duas frentes de atuação citadas anteriormente. Assim, no Brasil, a atuação do IAS no fomento e disseminação dessa forma específica de Pedagogia Socioemocional, parece ter sido mais ampla, importante e decisiva do que o papel exercido pela CASEL nos Estados Unidos, embora essa organização, por seu protagonismo, tenha se tornado referência fora do território norte-americano, extrapolando o âmbito inicial de sua atuação.

Há de se destacar, entretanto, que o êxito alcançado pelo IAS não se deve exclusivamente a sua capacidade de promover a pauta socioemocional em território nacional e desenvolver ações e parcerias que viabilizam a execução dessa agenda no âmbito governamental. De fato, a promoção e concretização dessa agenda no Brasil deve-se muito às

articulações e ações conjuntas do IAS realizados em nível internacional e nacional com a OCDE, que resultaram na construção de sugestões normativas, estudos científicos, dispositivos curriculares e avaliativos e discursos político-pedagógicos com forte apelo social, econômico e político.

Contudo, embora o acúmulo de experiências de outros países que desenvolveram programas e currículos de aprendizagem socioemocionais já fossem de conhecimento público, inclusive por organismos internacionais como a UNESCO e organizações não-governamentais como o IAS, o interesse pela promoção e operacionalização dessa agenda só alcança dimensão transnacional e relevância no plano internacional quando passa a ser diretamente vinculada à ideologia do capital humano, mobilizando o discurso político da OCDE em prol dos efeitos das competências socioemocionais no desenvolvimento econômico e social dos países membros e parceiros. Coube ao economista James Heckman, ganhador do prêmio Nobel, e seguidor das teses de Gary Becker e Theodore Schultz sobre a teoria do capital humano, fornecer os argumentos de natureza científica necessários à legitimação e apropriação do discurso meritocrático e eficientista da educação socioemocional, transposto pela OCDE na forma de orientações e recomendações para implementação, pelo países membros e parceiros, de políticas públicas voltadas para a formação de competências socioemocionais, especialmente através de políticas educacionais.

#### **6.5 James Heckman e as habilidades não-cognitivas: a construção da agenda socioemocional pela teoria do capital humano**

James Heckman é um economista estadunidense, professor da Universidade de Chicago, diretor do Centro de Economia do Desenvolvimento Humano (CEHD) e Co-Diretor do Grupo de Trabalho Global de Capital Humano e Oportunidades Econômicas (HCEO). Segundo o *site* Wikipédia (2020), versão inglesa, em levantamento realizado pelo *Research Papers in Economics* (RePEc), espécie de biblioteca virtual de artigos de economia, Heckman figura hoje como o segundo economista mais influente do mundo, estando atrás apenas de Andrei Shleifer e à frente de Joseph Stiglitz. Heckman, ganhou maior reconhecimento da comunidade acadêmica depois de ter sido contemplado com o prêmio Nobel de Economia em 2000, graças aos trabalhos que desenvolveu sobre um meticuloso método estatístico criado na década de 1970. De fato, o economista, era até pouco tempo, mais reconhecido pela sua expertise no campo da econometria. A inflexão em seus estudos se deu após analisar e comparar os desempenhos social e acadêmico de jovens americanos que frequentaram o

ensino médio e foram aprovados e aqueles que conseguiram o diploma através de exame de certificação deste nível de ensino (*High School*), oferecido aos jovens que haviam abandonado a escola<sup>60</sup>. Heckman se surpreendeu ao constatar que, embora tivessem níveis de QI, renda anual, índice de desemprego e uso de drogas ilícitas similares, os jovens que frequentaram a escola, estavam matriculados em cursos de nível superior em percentual bastante superior em relação aos que haviam abandonado a escola. Tal constatação levou o economista a levantar hipóteses sobre o papel de outras variáveis não relacionadas ao QI que poderiam explicar as diferentes trajetórias desses dois grupos de jovens.

Partindo dessa hipótese, Heckman e sua equipe resgataram e analisaram dados e relatórios de pesquisas sobre programas de educação compensatória, desenvolvidos no nível da pré-escola nas décadas de 1960 e 1970. Tais pesquisas desenvolvidas através de estudos longitudinais vem seguindo a trajetória pessoal, profissional e acadêmica dos sujeitos que participaram daqueles programas, o que forneceu o material apropriado para Heckman aplicar seus métodos estatísticos e realizar análises comparativas entre os grupos de controle e o grupo experimental, após décadas da experiência inicial.

Cunha e Heckman (2011) explicam que o *Perry Preschool/High Scope* (ou Pré-Escola Perry), foi um programa educacional implementado em 1961 num bairro pobre chamado Ypsiland, localizado em Michigan, EUA. O *Perry Preschool* fazia parte de um programa de assistência social federal chamado “Guerra contra a Pobreza” e serviu de subsídio para um estudo sobre a influência deste programa na melhoria dos níveis de QI de crianças pobres e negras que compunham o universo dos grupos teste e de controle. Esse estudo foi realizado entre os anos de 1962 e 1965. O perfil das crianças selecionadas seguia critérios como afrodescendência, desvantagem socioeconômica e de QI abaixo de 85 aos 3 anos. Também eram considerados o nível de renda das famílias, a ocupação dos pais e o QI da mãe. Ao todo foram selecionadas 128 crianças de 4 anos, das quais 58 compunha o grupo teste, ou seja, participavam do *Perry Preschool* e 65 faziam parte do grupo de controle, não recebendo nenhum tratamento educacional diferenciado.

---

<sup>60</sup> Tough (2017), jornalista que escreveu “Uma questão de caráter”, obra que apresenta achados de Heckman e de outros pesquisadores para endossar a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, conta que, desde 2008, o economista promove conferências nas quais convida economistas e psicólogos para discutirem questões como: “quais as capacitações e características que levam ao sucesso? Como elas se desenvolvem na infância? E que tipos de intervenções podem ajudar as crianças a se sair melhor?” (TOUGH, 2017, p.14). O jornalista também lembra que Heckman supervisiona um grupo de mais de 20 estudantes e pesquisadores de pós-graduação, em sua maioria de origem estrangeira, distribuídos em dois prédios no campus de Chicago; jocosamente apelidado pelo próprio Heckman como “Heckmanlândia”.

O programa *Perry Preschool*, era realizado dentro da escola através de um currículo específico que ocupava 2 horas e meia de aulas diárias durante a semana, sendo desenvolvido em turmas de 20 a 25 alunos por professora. As professoras também faziam uma visita semanal às casas das crianças com o intuito de envolver as mães no processo educacional e implementar o currículo no ambiente domiciliar. Essas professoras também prestavam auxílio às mães orientando-as quanto ao acesso a serviços sociais e atendimento médico. Esses encontros poderiam ser convertidos eventualmente em passeios instrutivos, como uma visita ao zoológico ou a museus. O programa era orientado pelo referencial piagetiano, privilegiando métodos ativos, participação e envolvimento direto das crianças nas atividades e currículo organizado em tópicos de desenvolvimento cognitivo como "representação criativa", "classificação de objetos", "números" e "tempos" (CUNHA e HECKMAN, 2011).

Segundo Cunha e Heckman (2011), o estudo inicial, focado em comparar o nível de QI das crianças no programa *Perry Preschool* com o grupo de controle constatou que, em princípio, ambos possuíam baixo índice de QI. No entanto, com o tempo, o escore de QI do grupo de tratamento obteve um significativo incremento por volta dos quatro anos de idade, mantendo-se elevado e acima do grupo de controle aproximadamente até os sete anos de idade, quando os valores de ambos os grupos começaram a se aproximar, igualando-se por volta dos dez anos de idade. Desse modo, os efeitos do programa pareciam ter sido reduzidos e anulados com o tempo, já que não se identificava mais nenhuma diferença substancial entre QI os grupos a partir daquela faixa etária.

É válido registrar que esse estudo colheu dados minuciosos sobre as crianças de ambos os grupos, anualmente dos três aos 15 anos e fez entrevistas de acompanhamento com esses indivíduos aos 15, 19, 27 e 40 anos de idade. Heckman e colaboradores (2010,2013) se debruçaram sobre esses dados, que além de informações qualitativas, incluíam registros escolares, policiais, judiciais e relatórios realizados pelos professores sobre o comportamento pessoal e o desenvolvimento social dos sujeitos dos grupos teste e de controle. Os economistas, observaram que os sujeitos que participaram do programa apresentavam menores índices de evasão escolar, envolvimento com crimes, gravidez na adolescência e desemprego e ainda, maiores níveis de escolaridade e de salários. Aplicando técnicas de análise estatística próprias da econometria, concluíram, comparando 46 medidas cognitivas (QI) e não-cognitivas como motivação acadêmica (envolvimento, iniciativa, persistência) e comportamento negativo (mentira, agressão, perturbação na sala de aula), que tais resultados estavam relacionados ao conjunto dessas segunda variáveis, às quais foi atribuído o termo habilidades não-cognitivas ou *soft skills*.

Estudo semelhante foi realizado pelos autores tomando como referência os dados de outro programa de educação infantil: o *Abecedarian*, desenvolvido entre 1972 e 1977 na cidade de Chaper Hill, no estado da Carolina do Norte. Este programa seguia a mesma estrutura curricular e diretrizes pedagógicas do *Perry Preschool*, mas estendeu a faixa etária de atendimento para crianças de 0 a 5 anos e oferecia educação em tempo integral com turmas com reduzido número de alunos. Participaram do estudo 111 crianças selecionadas por critérios similares aos adotados na definição do público atendido pelo *Perry Preschool*. Neste caso, os autores encontraram resultados semelhantes quanto ao impacto das habilidades socioemocionais na vida adulta, mas também um maior nível de habilidades cognitivas no grupo de tratamento, medidas por testes de QI. Também serviu de referência para os estudos de Heckman e seus colaboradores, O Projeto *Starr*, realizado no Tennessee e que alocava, aleatoriamente, crianças em idade pré-escolar em classes de tamanhos diferentes, para avaliar posteriormente o impacto pedagógico do número de estudantes em cada classe. Mais uma vez, verificou-se pouca variabilidade nos índices de QI, mas melhor comportamento social e ganhos salariais na vida adulta foram correlacionados aos sujeitos que foram alocados em turmas menores.

Com base nesses estudos, Heckman e sua equipe interpretam que esses programas, mesmo não garantindo, necessariamente, um ganho durável das habilidades cognitivas teriam contribuído para um efeito permanente no nível de habilidades não-cognitivas, sendo estas preditoras de sucesso escolar, social e econômico e incidindo de forma mais decisiva nos índices acadêmico, salariais e de bem-estar individual. Partindo desses achados, Heckman, e outros pesquisadores e ele vinculados, irão continuar realizando estudos com base na aplicação de métodos estatísticos econométricos para construir teses acerca das relações entre habilidades cognitivas e não-cognitivas e do papel que caberia à família, à escola e ao Estado no investimento de ações que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades, tidas como elementos diferenciais da constituição do capital humano, destacadamente as de caráter socioemocional (*soft skills*).

Cunha e Heckman (2007, 2008) propõem então um modelo de multiestágio de investimentos no desenvolvimento dessas habilidades, no qual cada estágio representaria um período de vida da criança e do adolescente com maior ou menor propensão de retorno do investimento feito em suas habilidades. Nesse modelo, alguns estágios, chamados "períodos sensíveis" seriam mais apropriados para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e não-cognitivas, o que não impediria que tais habilidades continuassem a se desenvolver em estágios posteriores a partir das estruturas já constituídas. Em contrapartida, os "períodos

críticos" representariam um nível ótimo para o desenvolvimento de uma ou outra dessas duas habilidades, não sendo possível obter ganhos equivalentes ao investimento nessas habilidades em outros estágios. O modelo dos autores comporta ainda dois mecanismos sinérgicos e complementares. Pelo primeiro, nomeado "autoprodutividade", as habilidades seriam autorreforçáveis, isto é, aquelas desenvolvidas em um estágio aumentariam o potencial de desenvolvimento das habilidades desenvolvidas em estágios posteriores. De outro modo, por efeito da "complementaridade dinâmica", as habilidades desenvolvidas em um estágio, aumentariam sua produtividade quando são feitos novos investimentos nessas habilidades em estágios subsequentes. Nesse esquema, o desenvolvimento de habilidades nos períodos sensíveis e críticos teriam um efeito sinérgico, através do qual habilidades gerariam habilidades. Por outro lado, a ausência de investimento nos períodos sensíveis e, principalmente, nos períodos críticos prejudicaria ou mesmo inviabilizaria esse efeito, tornando menos efetivo investimentos mais tardios e gerando *gaps* de habilidades.

Ainda de acordo com Cunha e Heckman (2007,2008), o autorreforço das habilidades produziria efeitos diversos conforme a incidência de cada tipo de habilidade sobre a outra. Assim, enquanto as habilidades não-cognitivas têm efeito na promoção das habilidades cognitivas, o inverso não se verificaria. Isso explicaria, por exemplo, porque sujeitos com baixos escores em habilidades não-cognitivas investiriam menos na continuação de estudos após o ensino médio do que aqueles que possuem maiores níveis dessas habilidades, a despeito das semelhanças de ambos em relação aos índices de QI (HECKMAN, STIXRUD e URZUA, 2006). Por outra via, o efeito da escolaridade incidiria diretamente no desempenho nas habilidades cognitivas, enquanto as habilidades não-cognitivas incidiriam diretamente nos salários e indiretamente na escolaridade, o que para esses autores justificaria dizer que “a habilidade não-cognitiva é tão importante, senão mais importante, do que a habilidade cognitiva” (HECKMAN, STIXRUD e URZUA, 2006, p.28, tradução nossa).

Com base nesses pressupostos, Heckman (2008), propõe que o investimento em habilidades cognitivas e não-cognitivas ocorra o mais cedo possível, antes dos 5 anos de idade e preferencialmente antes dos 3 anos, sendo estes períodos sensíveis para o desenvolvimento dessas competências e um período crítico para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Seguindo a tradição economicista característica da teoria do capital humano, Heckman faz essas recomendações lançando mão de um léxico e de argumentos do tipo custo-benefício, chegando a propor um tipo de equação que leva seu nome e que calcula o retorno diferenciado em capital humano por cada dólar investido nos diferentes níveis de educação, sendo os mais

altos localizados nas creches e pré-escolas. Seguindo a linha das analogias matemáticas, propõe a fórmula investir + desenvolver + manter = ganhos, cuja lógica é:

Investir em recursos de desenvolvimento para crianças em risco. Desenvolver suas habilidades cognitivas e o caráter desde o nascimento até os cinco anos de idade, quando é mais importante. Manter os ganhos do desenvolvimento no início da vida com educação eficaz até a idade adulta. Ganhar cidadãos mais capazes, produtivos e úteis, que pagam dividendos para as gerações vindouras. (HECKMAN, 2012, p.2)

Na concepção de Heckman, a primeira infância é o período mais sensível para desenvolvimento do capital humano (CUNHA e HECKMAN, 2011), o que faz recair sobre as famílias grande responsabilidade no investimento direto e indireto nas habilidades das crianças. Com base nesse pressuposto, resgata-se aqui um antigo e preconceituoso argumento da privação cultural, há muito criticado por Kramer (1987)<sup>61</sup>, por meio do qual as famílias mais pobres eram responsabilizadas pelo fracasso escolar dos seus filhos por não oferecerem um ambiente cultural e condições de alimentação e estimulação cognitiva favoráveis ao seu pleno desenvolvimento. Conforme expõem Cunha e Heckman:

Recentes estudos sobre o desenvolvimento humano mostram que as pessoas são diferentes em várias habilidades, e que estas habilidades explicam uma grande parte da variação interpessoal no sucesso econômico e social, diversidade que se manifesta na mais tenra idade. A família desempenha um papel crucial na formação dessas habilidades, pois fornece tanto os genes quanto o meio ambiente com os quais tais habilidades são determinadas. Algumas famílias não conseguem criar ambientes propícios e isso tem resultados nefastos para os seus filhos. No entanto, vários estudos mostram que é possível compensar parcialmente os ambientes adversos se investimentos de alta qualidade forem feitos suficientemente cedo na vida da criança. (CUNHA e HECKMAN, 2011, p.10)

Ao mesmo tempo em que se culpabilizam as famílias pobres pelo ambiente de privação cultural desfavorável ao desenvolvimento do capital humano das crianças, oferece-se como alternativa compensatória políticas públicas voltadas para as famílias e/ou a educação dessas crianças que possam minorar os efeitos dessa carência. Entretanto, diferentemente da política de assistência financeira que complementava a política educacional compensatória dos programas analisados por Heckman e seus pupilos, defende-se que o verdadeiro

---

<sup>61</sup> Em sua dissertação de mestrado, Kramer (1987) realizou importante crítica aos programas de educação compensatória pré-escolares, desenvolvidos nos anos 1960 nos EUA, incluindo o projeto Starr analisado por Heckman, que partindo da ideia de privação cultural, ignorava os determinantes socioeconômicos que limitavam o sucesso escolar e centravam suas ações em medidas educativas que pudessem minorar as carências culturais, essas sim consideradas as principais responsáveis pelo fracasso escolar. Conforme explica a autora, no cerne da concepção das políticas de educação pré-escolar compensatórias “Essas crianças, provenientes de grupos minoritários da população, teriam sofrido grandes desvantagens em termos de falta de estimulação no seu ambiente familiar e da pobreza de linguagem de seus pais – principalmente de sua mãe. Ao chegar à escola elementar, essas crianças fracassariam por não terem vivido diversas experiências, anteriores à escolarização, fundamentais para o êxito no desempenho escolar” (KRAMER, 1987, p. 29).



diferencial no provimento das condições para o desenvolvimento do capital humano das crianças pobres não é de ordem econômica, mas emocional:

Não devemos repetir os erros da Guerra à Pobreza, apesar de haver recentes apelos para fazê-lo. Dar dinheiro às famílias pobres não promove, por si só, a mobilidade social pelas gerações seguintes. Foi essa descoberta que levou a administração Clinton a reformar o sistema de bem-estar em 1996. Os recursos escassos são o amor e o cuidado parental – não dinheiro. (HECKMAN, 2013, s/p *apud* SILVA, Márcio, 2018, p.66)

Paul Tough (2017), jornalista encarregado de traduzir para o público leigo, através de seu livro “Uma questão de caráter”, o que seria, segundo ele, uma “nova maneira de pensar” as equivocadas ideias do senso comum sobre o desenvolvimento infantil, apoia-se na tese Heckman para responsabilizar, de maneira ainda mais enfática e explícita, as famílias das crianças pobres por não oferecerem as condições necessárias ao desenvolvimento das competências de caráter fundamentais para a obtenção do sucesso de seus filhos na vida pessoal, profissional e acadêmica:

Pode ser incômodo falar da influência da família no sucesso e no fracasso das crianças pobres. Os reformadores educacionais preferem situar no próprio sistema escolar os principais obstáculos ao sucesso e têm como artigo de fé que as soluções para esses obstáculos também podem ser encontradas na própria sala de aula. Em compensação, os céticos muitas vezes culpam fatores extraescolares pelo baixo desempenho das crianças pobres, mas, quando eles relacionam tais fatores — e eu li muitas dessas listas —, tendem a escolher aqueles que não têm muito a ver com o funcionamento da família. Em vez disso, identificam sobretudo influências impessoais, como poluição ambiental, insegurança alimentar, habitação e atendimento de saúde inadequados e discriminação racial. Todos esses problemas são legítimos e importantes. Mas não representam de maneira precisa os principais obstáculos tantas vezes enfrentados pelas crianças pobres, principalmente as muito pobres, no caminho para o sucesso acadêmico: um lar e uma comunidade que geram altos níveis de estresse e a ausência de uma relação segura com um responsável que permita que essa criança consiga lidar com o estresse. (TOUGH, 2017, p.169)

As teses de Heckman e seus colaboradores e partidários, ao conjugarem uma compreensão sobre quais habilidades são mais rentáveis do ponto de vista do seu retorno social e econômico, quais são os períodos da vida mais sensíveis aos investimentos nesse tipo de habilidade e quais são as responsabilidades dos agentes públicos e privados por esses investimentos, sugerem políticas públicas econômicas, sociais e educacionais que se organizam em torno desses argumentos. No que tange especificamente à política de educação, Heckman e Cunha (2011), entendem que as avaliações de larga escala são importantes, mas tem sido subaproveitadas e defendem um modelo de coleta de dados e acompanhamento do desenvolvimento infantil da pré-escola à vida adulta que inclua informações sobre o ambiente familiar das crianças, sobre o nível intelectual e emocional dos pais, os recursos disponíveis das famílias para investimentos na educação dos filhos, as características da escola e dos professores envolvidos na educação das crianças, etc. Defendem também a implementação de

projetos e programas escolares para melhoria de índices educacionais devem ser implementados, primeiramente em pequena escala para que possam ser avaliados quanto à sua relação custo-benefício e ao público que dela pode se beneficiar, antes de serem replicados em larga escala.

É importante destacar que os estudos e análises de Heckman, limitam-se a esses programas de pequena escala e que ele mesmo não analisou políticas educacionais de grande escala, com todos os custos, limitações e heterogeneidades que comportam. Assim, a nosso ver, os impactos positivos observados pelo autor e sua equipe devem ser vistos com cautela, dado que se tratam de estudos de grupos relativamente pequenos, que tomam uma única variável, a participação por 2 ou 3 anos em programa de educação pré-escolar, como determinantes de uma série de indicadores passíveis de serem afetados por outros condicionantes, ainda mais se considerarmos o longo tempo de acompanhamento desses sujeitos. Ora, mesmo em pesquisas que usam métodos experimentais e grupos de controle, a confirmação de hipóteses e inferências sobre influência de uma variável no resultado final, deve considerar o papel exercido por outras variáveis, desde que estas sejam relevantes. Parece-nos que os estudos de Heckman superdimensionam o papel de uma única variável e ignoram que, em se tratando da agência humana, múltiplas variáveis incidem-se mutuamente sobre aquela, sendo difícil, senão impossível, identificar, isolar e medir quais são essas variáveis e como elas exercem influência recíproca uma sobre as outras.

Ademais, ainda que aceitemos a tese de que os programas de educação pré-escolar de fato foram responsáveis pelo incremento das habilidades socioemocionais dos sujeitos que passaram por eles, cabe ponderar se trata-se, em realidade, de um efeito decorrente das características do programa ou simplesmente um resultado relativamente esperado quando se provê educação de qualidade nesse nível de ensino, independentemente da moldura teórica ou características específicas do modelo pedagógico em questão. A esse respeito, convém lembrar que Heckman não é pedagogo, professor de educação infantil ou pesquisador dessa área, portanto, suas análises, que procuram afiançar-se no uso de complexos métodos estatísticos da econometria, ignoram ou secundarizam questões de natureza teórica e didático-pedagógica que poderiam contribuir para melhor compreensão dos efeitos duráveis ou efêmeros das intervenções e propostas contidas nos programas analisados. Exemplo dessa inevitável, mas descuidada atenção a essas debilidades é a ausência de definição ou discussão teórica sobre uma categoria-chave nesses estudos: habilidades não-cognitivas. Heckman e seus colaboradores não oferecem uma conceituação precisa e fundamentada dessa categoria, limitando-se a exemplificá-las em termos como motivação, persistência, autodisciplina,

sociabilidade, fatores de personalidade, regulação emocional, dentre outros. Também em relação às habilidades cognitivas Heckman não é muito claro, associando-as em geral às competências medidas por testes de QI. O uso do termo *hard skills* e *soft skills*, para diferenciar respectivamente, as habilidades cognitivas das não-cognitivas mais confunde do que esclarece, pois sugere que as primeiras são mais difíceis de serem adquiridas do que as segundas, o que é altamente questionável. Assim, além de isolar dimensões que nos campos da educação e da psicologia são cada vez mais concebidas de forma interrelacionada, Heckman não oferece um quadro teórico consistente que permita compreender tais habilidades a partir de constructos já consolidados em outros campos como as competências, a inteligência e a personalidade. Vê-se ainda que, ao procurar na formação da subjetividade a elucidação sobre a conformação da conduta social dos indivíduos e os resultados econômicos alcançados por eles, as teses de Heckman reiteram a tendência das perspectivas teóricas do neoliberalismo e do capital humano de pretendem explicar não só a economia, mas o comportamento humano através de seus próprios pressupostos (DARDOT e LAVAL, 2019).

A despeito dessas inconsistências e debilidades teóricas, o fato é que, por representar uma abordagem economicista da educação que revitaliza e redimensiona a teoria do capital humano, as teses de Heckman puderam ser apropriadas pela OCDE como fundamento teórico para pautar o discurso em favor de políticas de formação de competências socioemocionais, conferindo força argumentativa ao preceito basilar da teoria do capital humano, mediante o qual ganhos de natureza econômica e social são explicados por investimentos realizados não só em educação e saúde, mas em todas as dimensões da vida humana, incluindo as relações afetivas.

Assim, no relatório anual sobre educação da OCDE publicado em 2013, a organização recomenda como estratégia para diminuir o desemprego juvenil, seguir o exemplo dos países que implementaram políticas eficazes para o impulsionamento da empregabilidade dos jovens, qual seja:

garantir que todos os jovens atinjam um bom nível de habilidades básicas e habilidades "leves" como trabalho em equipe, comunicação e negociação, que lhes dará a resiliência de que precisam para ter sucesso num mercado de trabalho em constante mudança; reduzindo as taxas de abandono escolar e garantindo que o maior número de jovens quanto possível, conclua pelo menos o ensino médio. (OCDE, 2013, p. 15)

Posteriormente, o uso do termo habilidades leves (*soft skills*), que remete aos estudos de Heckman e do campo da economia é substituído pela noção de competências socioemocionais no relatório *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais* (2015). Contudo, neste documento as referências aos estudos

do economista e de seus colaboradores se multiplicam, intercalando-se com os resultados dos estudos realizados pela própria OCDE acerca das políticas de educação socioemocional em países membros e/ou parceiros. Além do agradecimento especial a Heckman por ter contribuído com comentários e sugestões para o projeto do relatório, alguns dos pressupostos defendidos pelo autor são reiterados ao longo do documento: 1) a ideia de que as competências socioemocionais são tão importantes quanto às cognitivas, predizendo melhor o sucesso em índices sociais, incluindo a maior tendência de conclusão de estudos secundário e superior (HECKMAN, STIXRUD E URZUA, 2006 *apud* OCDE, 2015); 2) os efeitos da "complementariedade dinâmica" e da "autoprodutividade" resultantes do investimento em competências através dos quais "competências geram competências" (CUNHA e HECKMAN, 2007 *apud* OCDE, 2015); 3) O preceito de que os investimentos em competências cognitivas e socioemocionais devem ser feitos precoce e primordialmente nos períodos sensíveis (primeira infância), a despeito de serem as competências socioemocionais mais maleáveis do que as cognitivas nos estágios mais avançados da vida (CUNHA E HECKMAN, 2007; CUNHA, HECKMAN E SCHENNACH, 2010, *apud* OCDE, 2015).

A apropriação das ideias e estudos de Heckman para embasar e justificar a promoção da agenda em torno das competências socioemocionais pela OCDE obedece a lógica de despolitização do debate sobre as políticas públicas por meio da qual o argumento de autoridade científica de intelectuais, muitas vezes sem filiação ou vinculação ao campo educacional, é mobilizado para excluir dos processos de participação e decisão política os professores, pedagogos e profissionais de educação. Na busca por obtenção do consenso público em torno dos rumos das políticas educacionais, esses tem seus saberes, experiência e opiniões secundarizados e deslegitimados em nome da aplicação e transposição de "evidências científicas", pretensamente neutras, para o campo educacional. Pior, são trazidas à tona por intelectuais comprometidos com as ideologias do capital e suas variantes. Aplica-se, no caso da apropriação da OCDE dos estudos de Heckman com o fim de validar e promover a agenda das competências socioemocionais a mesma estratégia política descrita por Santomé acerca da origem do discurso das competências, cuja filosofia apresenta-se como:

[...] o resultado de debates técnicos e, por conseguinte, no qual devam participar exclusivamente pesquisadores de prestígio, pretensamente reconhecidas pelo mundo todo e, portanto, que suas decisões não possam ser postas em dúvida. Nesse tipo de proposta, pretende-se obter o consentimento dos professores e, em geral, da sociedade dizendo que aqui não há lugar para a política, mas sim unicamente para o discurso técnico-científico. (SANTOMÉ, 2011, p.169-170)

Como veremos mais a frente, também o IAS estabeleceu profícua interlocução com James Heckman e o jornalista Paul Tough, um dos grandes divulgadores das ideias de Heckman e cuja versão nacional de seu livro teve prefácio assinado pela presidente do IAS, Viviane Senna. Ambos Heckman e Tough, estiverem no Brasil a convite do IAS e da OCDE por ocasião de Seminário e Fórum sobre Educação para o Século 21, realizados respectivamente em 2011 e 2014 e que serviram como eventos catalisadores da promoção da agenda das competências socioemocionais no Brasil, tema que aprofundaremos no capítulo final desta tese.

## 6.6 Síntese e conclusões parciais

Enquanto noção que vem ganhando notoriedade na esfera educacional e consolidando-se no âmbito das políticas curriculares, as competências socioemocionais poderiam nos remeter, num primeiro momento, às teorias advindas da psicologia da educação e do desenvolvimento que, historicamente, destacaram-se como referências para melhor compreensão do papel da afetividade, das emoções e das interações das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, orientaram e inspiraram propostas e ações pedagógicas, contribuindo para o avanço do conhecimento nos campos da didática, do currículo e da filosofia da educação. No entanto, diferentemente disso, a noção de competências socioemocionais gesta-se, floresce e se estabelece a partir da transposição, interpretação e aplicação de outros constructos e referências epistemológicas advindas da área da psicologia e da economia.

Outrossim, ao direcionar os holofotes para a formação dos aspectos socioemocionais, as propostas curriculares dos organismos responsáveis pela construção e disseminação da agenda socioemocional despertaram grande interesse científico e acadêmico por essa temática, dando impulso a uma série de estudos que resgatam, associam ou reivindicam outros constructos da psicologia, mas também da sociologia e da educação, como parâmetros para analisar, comparar, endossar e, ocasionalmente, criticar conceitos, teorias e concepções que fundamentam as proposições político-pedagógicas da OCDE e do IAS. Embora essas organizações tenham construído um consenso em torno do modelo de personalidade do Big Five como paradigma teórico e empírico para a elaboração de propostas curriculares e instrumentos de avaliação, outros constructos e referenciais epistemológicos, como a inteligência emocional, a psicologia positiva e própria noção de competência tem sido mencionados ou relacionados, direta ou indiretamente, com as evidências científicas

apresentadas em relatórios dessas organizações utilizados para fundamentar e justificar a promoção da agenda da formação socioemocional. Ademais, como pudemos constatar no levantamento do estado da arte que fizemos no capítulo 5, conceitos como habilidades sociais, aprendizagem socioemocional, competências não-cognitivas e habilidades leves tem sido utilizados em diferentes campos disciplinares como referência para a abordagem teórica e/ou prática dos aspectos relacionados à formação do domínio afetivo/relacional de crianças e adultos.

Cabe ressaltar que tais conceitos encontram-se originalmente vinculados a tradições teóricas e epistemológicas distintas, como as psicologias comportamental, das organizações e psicométrica, as teorias da inteligência e da personalidade, a sociologia do trabalho e a teoria do capital humano, sendo a escolha deste ou daquele conceito como fundamento para elaboração de propostas e políticas curriculares e de avaliação, o reflexo de uma decisão orientada por critérios epistemológicos, mas também expressão de opções político-ideológicas determinadas.

A inteligência emocional é, dos constructos por nós analisados, aquele que alcançou maior projeção e permeabilidade nas ciências sociais e humanas, nos meios de comunicação e no conhecimento comum. Remetendo, inicialmente, a duas inteligências pessoais (intra e interpessoal) descritas pela teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, a inteligência emocional foi teorizada e conceituada posteriormente Peter Salovey e John Mayer, mas é com a publicação do livro do psicólogo e jornalista Daniel Goleman que o conceito adquire reconhecimento e notoriedade fora no âmbito acadêmico. Em um primeiro momento, este autor demonstrou um acentuado interesse pela aplicação da inteligência emocional no campo da educacional, sendo um entusiasta e ardoroso defensor da “alfabetização emocional” e dos programas de educação socioemocional desenvolvidos pela CASEL, organização não-governamental que ele ajudou a criar. Posteriormente, seu interesse volta-se para o campo do desenvolvimento das competências gerenciais e da aprendizagem organizacional, aproximando-se de autores dessas áreas com quais desenvolveu instrumentos e conceitos para identificação e avaliação das competências sociais e emocionais no âmbito das organizações.

Outras abordagens sobre a inteligência emocional foram desenvolvidas posteriormente dando origem a diferentes instrumentos de mensuração das competências a ela relacionadas. A validação, interpretações e conformidade desses instrumentos, baseados em testes de desempenho e/ou autorrelato, foram motivos de controvérsias dentro da tradição psicométrica da inteligência, uma vez que tais instrumentos e os coeficientes por eles gerados muitas vezes

apresentavam baixa correlação com os testes de inteligência geral, sobrepondo-se e aproximando-se não raramente de coeficientes próprios dos testes de traços de personalidade, como o modelo o Big Five.

Tal modelo, que tem sido apropriado pela OCDE e o IAS como referência para criação de propostas curriculares e instrumentos de avaliação de competências socioemocionais, insere-se na tradição da psicologia psicométrica e desenvolveu-se, tal como os estudos de inteligência vinculados a essa tradição, por acúmulos e reformulações decorrentes do emprego da análise fatorial em grandes amostras obtidas por meio de questionários e inquéritos aplicados em populações de diferentes países. Tais instrumentos buscavam apreender os traços comuns e essenciais da personalidade humana a partir de um amplo conjunto de vocábulos dicionarizados e amplamente utilizados para descrever características pessoais dos indivíduos. O amplo trabalho de levantamento, agrupamento e definição dos traços fundamentais da personalidade humana que definiu a estrutura básica deste modelo é fruto de longo processo de refinamento de pesquisas, que permitiram selecionar, dentre de um vasto universo de termos utilizados para atribuir caracteres aos indivíduos, um conjunto reduzido, mas representativo dos aspectos-sínteses da personalidade. Em sua forma mais acabada, o modelo do Big Five propõe então a existência de cinco traços fundamentais definidores das personalidades: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e neurotricismo. O modelo também relaciona cada traço com um conjunto de facetas a eles correspondentes que, quando presentes, seriam sugestivos da expressão e prevalência do referido traço no indivíduo.

Nas propostas curriculares e instrumentos de avaliação elaborados pela OCDE e pelo IAS, os traços e facetas do Big Five são convertidos em macrocompetências e competências socioemocionais, sem que sejam apresentadas explicações teóricas e epistemológicas que amparem essa assumida equivalência. Via de regra, essas organizações costumam justificar a adoção do modelo Big Five como referência teórico-prática para construção de seus dispositivos pedagógicos em razão de um suposto consenso entre os psicólogos em torno da maior validade e legitimidade alcançada por este modelo para compreensão e descrição da personalidade humana. Ao contrário disso, observamos que, além de ser alvo de recorrentes críticas, especialmente relacionadas à ausência de uma teoria coerente que fundamente e explique os resultados alcançados pelo modelo empírico-descritivo, o Big Five concorre com outras correntes e perspectivas de compreensão da personalidade humana já estabelecidas na tradição da psicologia, como a psicanálise, o humanismo existencial, a teoria cognitivo-comportamental e as teorias evolucionistas/biológicas. Desse modo, o alegado consenso do

Big Five refere-se apenas à tradição psicométrica a qual ele se vincula. Ainda assim, como dissemos, da perspectiva de um modelo das disposições e traços, o Big Five não conseguiu consolidar uma teoria subjacente que seja amplamente aceita e legitimada dentro da própria ciência a qual se filia.

De outro modo, e paradoxalmente, mesmo resguardando e privilegiando o uso do termo “competências” na agenda de promoção da formação socioemocional, a OCDE e o IAS detêm-se muito pouco em seus documentos na explicitação dos fundamentos desse conceito, tal como ele vem sendo operacionalizado e definido em diferentes tradições teóricas e correntes de pesquisa.

Empregado na teoria cognitiva de Piaget, na gramática gerativa de Chomsky e na teoria dos significados de Levi-Strauss, a noção de competências desponta como conceito-chave para descrever e explicar o desempenho superior dos indivíduos no exercício de suas funções e cargos profissionais a partir de estudos desenvolvidos pela psicologia comportamental no âmbito das organizações, corrente que, como dissemos no capítulo 3, é herdeira direta da escola de relações humanas. Essa tradição procurou conferir à competência um estatuto teórico e operativo diferenciado e, embora reconheça que os traços de personalidade, motivações, habilidades e conhecimentos compõem aspectos mais ou menos explícitos ou implícitos das competências, procura diferenciar esse constructo daquilo que tradicionalmente fora reconhecido como aptidão, talento natural ou sabedoria.

Com o foco inicialmente voltado para a identificação e melhoria das competências dos *managers*, essa abordagem ampliou seu arco de interesse para o inventário de outras competências relacionadas ao melhor desempenho de funções e atividades em outras carreiras e áreas profissionais. Posteriormente, buscou-se pela seleção e definição de competências organizacionais um maior alinhamento das competências específicas dos cargos e funções com competências gerais necessárias ao desenvolvimento estratégico das empresas. Ainda assim, permanecia na perspectiva adotada pela corrente americana, um forte atrelamento da noção de competências aos cargos e tarefas prescritas e a elas relacionadas.

Em sentido oposto, no início da década de 1990, autores ligados à corrente francesa da sociologia do trabalho propuseram uma abordagem teórica que deslocava a ênfase desta noção para o desenvolvimento e mobilização de competências necessárias ao enfrentamento e resolução de problemas, incidentes e eventos imprevistos que escapavam às normalidades inerentes ao trabalho prescrito e às tarefas desenhadas nos perfis de cargos e funções. Tal abordagem refletia demandas por formação e adequação da força de trabalho ao contexto da reestruturação produtiva, cujo paradigma de gestão e organização do trabalho requer maior



autonomia, responsabilização, iniciativa, cooperação e uso combinado do conhecimento tácito e explícito.

Dessa forma, é possível notar a apropriação teórica e prática da noção de competências nas políticas de educação, de formação profissional e na administração de recursos humanos dentro das empresas. Nas políticas do emergente campo da gestão de pessoas, por exemplo, observa-se a aplicação de noção de competências nas mudanças dos métodos de definição de cargos, salários e planos de carreiras, na avaliação do desempenho, no recrutamento e seleção de pessoas e nas práticas de treinamento em serviço que passam a ser orientadas fortemente pela ideia de gestão por competências. No campo da formação profissional, é possível notar a influência desta noção na redefinição dos métodos para definição e delineamento dos perfis profissionais e das correspondentes competências as serem desenvolvidas nos currículos dos cursos técnico-profissionais e ainda pela adoção da certificação de competências como forma de reconhecimento dos saberes e competências desenvolvidas pelos trabalhadores ao longo de sua experiência profissional. Na educação básica, a noção de competência reafirma a necessidade de aproximação dos currículos com as demandas postas pela reestruturação produtiva e a sociedade pós-industrial, ao mesmo tempo em que reforça críticas à formação baseada no conhecimento sistematizado e disciplinar, reivindicando implícita e explicitamente, novos parâmetros para seleção dos conteúdos que sirvam mais diretamente à mobilização das competências, atribuindo claro sentido utilitário, pragmático e adequacionista aos conhecimentos científicos.

No entanto, a exemplo do observado no processo de busca por afirmação e validação da teoria da inteligência emocional e do modelo do Big Five em seus respectivos campos, o emprego da noção de competências ensejou inúmeras críticas e controvérsias teóricas e político-pedagógicas, uma vez que, além de apresentar-se como uma noção que desloca o sentido de qualificação e coloca-se a serviço da adequação dos trabalhadores às demandas do capital, possui estatuto epistemológico frágil e instável, muitas vezes se sobrepondo, confundindo-se ou rivalizando com outros conceitos como habilidades, desempenho e inteligência. Apesar disso, seu vigor ideológico e político-programático mantém-se com relativa força desde meados dos anos 1990 o que, em nosso entender, explica a adoção dessa noção para nomear as políticas de promoção da formação socioemocional pela OCDE, em detrimento do antes estabelecido e consolidado conceito de aprendizagem socioemocional que, desde aquele período, vinha fundamentando programas de educação socioemocional em países como os Estados Unidos, Reino Unido, Portugal, Espanha e Austrália. Julgamos que por razão semelhante a OCDE absteve-se de adotar os termos *soft skills/non cognitive skills*

(habilidades leves ou não-cognitivas), empregados pela economista James Heckman, precursor dos estudos sobre o impacto das competências socioemocionais na melhoria do desempenho econômico, social e acadêmico que serviram para embasar e justificar a construção e promoção dessa agenda pela organização.

Partidário e defensor da teoria do capital humano, esse reconhecido economista, agraciado pelo prêmio Nobel graças ao desenvolvimento de métodos estatísticos no campo da econometria vem, desde o início dos anos 2000, aplicando seu instrumental teórico e metodológico para avaliar os efeitos tardios de programas educacionais compensatórios de educação infantil desenvolvidos das décadas de 60 e 70 nos Estados Unidos, no desenvolvimento das competências socioemocionais e suas implicações na vida social, profissional e escolar dos participantes dos referidos programas. Identificando um efeito positivo desses programas no incremento daquilo que o autor veio a denominar “habilidades não-cognitivas” e de suas repercussões na qualidade de vida social e econômica desses indivíduos, Heckman e seus colaboradores vem, desde então, defendendo o investimento familiar e do Estado na formação de competências socioemocionais, especialmente na primeira infância.

Sob o argumento de que esse seria um período crítico no qual a ausência de investimentos neste tipo de competência pode gerar *gaps* irreversíveis, o grupo liderado por Heckman, vem revitalizando e resgatando preceitos clássicos da teoria do capital humano, segundo os quais o desenvolvimento econômico das nações e dos indivíduos é direta e primordialmente resultado do investimento educacional. No entanto, a novidade reside na assunção de que o efeito mais rentável que a educação escolar pode produzir não é mais o domínio do conhecimento sistematizado, do saber técnico-profissional ou mesmo das competências cognitivas, mas a formação de habilidades socioemocionais que ampliam as possibilidades de autovalorização do capital humano dos indivíduos, incluindo o incremento de suas competências cognitivas.

É por via dos estudos de Heckman e de seus colaboradores e da reiteração do caráter ideológico e apologético da teoria do capital humano que a OCDE passa a defender, a partir dos anos 2010, políticas de formação de competências socioemocionais. Conduzindo estudos longitudinais semelhantes aos do economista e sua equipe, a OCDE vem procurando incluir na pauta da agenda educacional dos países membros e parceiros a implementação de políticas curriculares voltadas à formação de competências socioemocionais.

O fórum internacional “Educar para as competências do século 21”, realizado em 2014 no Brasil e o relatório “Competências para o progresso social: o poder das competências

socioemocionais”, publicado em 2015, representam os marcos mais significativos do movimento de promoção e internacionalização dessa agenda. Neles são apresentados estudos que reiteram a importância das competências socioemocionais na melhoria dos índices econômicos, sociais e educacionais, compartilhados os termos e conceitos escolhidos para orientar pedagogicamente a disseminação da agenda socioemocional, assumidos os compromissos da OCDE com os países para fortalecimento dessas políticas e apontados as diretrizes que esses países devem seguir para sua efetiva implementação. No Brasil, cumpre papel importante na promoção e efetivação da pauta instituída pela OCDE, a parceira estabelecida com o IAS não só pela interlocução e influência que essa organização estabelece com o governo brasileiro nos âmbitos federal, estadual e municipal, mas pela elaboração de dispositivos pedagógicos construídos para apoiar a implantação experimental de propostas curriculares e avaliativas que serviram de vitrine e modelo para disseminação da política de formação de competências socioemocional em todo território brasileiro. Nesse sentido, para além da construção de uma agenda educacional com propósitos claros, entendemos que, com a incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares, vislumbra-se a construção de uma nova pedagogia que se apóia em noções e constructos teóricos sincréticos e por vezes incompatíveis, mas que indica uma clara unidade político-programática.

Cabe ressaltar que a Pedagogia tem sido compreendida por diferentes enfoques e perspectivas. Tratada não raramente como “técnica” ou “arte de ensinar” e comumente confundida com a “didática” ou “metodologia de ensino”, há uma tradição constituída em nível nacional e internacional que prioriza a sua abordagem como Ciência da Educação (SCHMIED-KOWARZIK, 1988; SAVIANI, 2012; PIMENTA, 2006; FRANCO, 2008 e LIBÂNEO, 2005). Neste enfoque, considera-se, a partir de Schimied-Kowarzik, que a Pedagogia seria uma ciência da e para a práxis, pois toma a prática educativa como objeto de reflexão, projeta intencionalidades e institui métodos adequados para alcançá-las. Por essa perspectiva a pedagogia comporta uma reflexão teórica sobre prática e uma prática projetada com base em fins e métodos, sem subsumir uma à outra, como o fazem autores que a compreendem a pedagogia como teoria não-científica da educação (DURKHEIM, 2013) ou como tecnologia do ensino (TARDIF, 2002). Nessa linha, analisando a formalização de uma Pedagogia das Competências, Tanguy (1997) estende a compreensão da pedagogia para além das “práticas de transmissão na escola”, reconhecendo-a como: “toda a atividade social que engloba a seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição em uma instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos adequados” (TANGUY, 1997, p.26).

Dessa forma, incorporando as dimensões da prática social, da reflexão teórica, das intencionalidades e da elaboração e formalização dos meios adequados aos fins à definição de pedagogia, aplicamos ao movimento de emergência das políticas curriculares centradas nos discursos, práticas e métodos voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais a ideia de uma pedagogia em construção que chamaremos de Pedagogia das Competências Socioemocionais. Para além da referência direta ao tipo de competências que esta pedagogia busca desenvolver, tal expressão parece-nos adequada para designar uma perspectiva pedagógica que, em nosso entender, vincula-se epistemologicamente de forma indireta à Pedagogia Socioemocional, tal como vem sendo desenvolvida de modo mais estruturado pelos programas de educação socioemocional discutidos na subseção 6.4 e, de modo direto, às intencionalidades explícitas e veladas da Pedagogia das Competências.

Desse modo, se por um lado a Pedagogia das Competências Socioemocionais vem se constituindo a partir de uma síntese de constructos do campo da psicologia, que também informa, por conceitos afins, a educação socioemocional; por outro, ela se anuncia política e programaticamente pelos mesmos registros da Pedagogia das Competências, oferecendo como perspectiva político-pedagógica a valorização da subjetividade e a formação de competências necessárias à adaptação do sujeito ao contexto de instabilidade social e econômica que caracteriza a contemporaneidade. Daí também a sua incorporação aos discursos e programas de “Educação para o século XXI”, em voga desde o final do século passado.

Embora devamos reconhecer as inconsistências teóricas e conceituais internas à essa pedagogia, nem por isso ela deixa de se materializar no plano concreto. Através da produção de discursos científicos, políticos e pedagógicos e, mais do que isso, por meio de práticas e políticas curriculares e de avaliação tal pedagogia vem ganhando terreno e se constituindo por meio de numa sólida e complexa articulação entre governos, organismos não-governamentais e internacionais. Tomando a dianteira desse movimento, esses últimos, em especial a OCDE, tem buscado e alcançado, com relativo êxito, estabelecer um consenso sobre a pertinência, legitimidade e urgência da implementação dessa nova agenda educacional.

Assim, dedicamos o último capítulo à análise do processo de incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras, observadas do ponto de vista de sua historicidade, dialeticidade e contradições e considerando suas implicações diretas e indiretas para a formação da subjetividade de educandos e trabalhadores, para o trabalho e formação dos profissionais da educação e para as disputas em torno da função social e política da escola.

## **7 GÊNESE E INCORPORAÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

A crise do capital, a emergência do neoliberalismo e as metamorfoses no mundo do trabalho incidiram fortemente nas políticas de educação no Brasil e do mundo, especialmente a partir da década de 1990. Nesse contexto, a ressignificação das concepções e políticas de educação, de formação e de qualificação profissional confere à escola uma função diferenciada daquela que marcou o período dos anos de ouro do capitalismo. De acordo com Gentili (2008), a desintegração da promessa integradora da educação manifesta-se pelo deslocamento da ênfase na função escolar, antes ligada à formação para o emprego em um cenário de confiável expansão do mercado de trabalho e de garantia do emprego para a formação para o desemprego, ou seja, para um mercado cada vez mais restritivo, instável e cuja única garantia possível é a da empregabilidade e/ou, diríamos hoje, do autoempreendedorismo. Nesse deslocamento não se nega a contribuição econômica da educação, mas se modifica substancialmente o seu sentido:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para a atingir melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2008, p.81)

De acordo com Gentili (1994), no Brasil e em outros países da América Latina, os discursos sobre democratização e qualidade do ensino desenvolveram-se de maneira desarticulada e mesmo opostas. Chamando a atenção para o fato de que a noção de qualidade incorporada no debate educacional é originária das teorias sobre produtividade e eficiência no setor produtivo, o autor explica que nesses países a apologética em torno da qualidade só pode ganhar corpo na medida em que se eliminou “da agenda política as demandas democratizadoras que, em seguida aos períodos pós-ditatoriais, começaram a generalizar-se na região (GENTILI, 1994, p. 116). Ainda que a efetiva demanda propalada pelo discurso da democratização não tenha sido atendida, a retirada do tema da pauta ofereceu o solo propício para a retórica da qualidade. Este conceito ganhou força no campo educacional por trazer no seu conteúdo o apelo efficientista do campo produtivo, “imprimindo aos debates e às propostas política do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas” (GENTILI, 1994, p. 116).

Com o alinhamento deste aporte teórico-ideológico educacional e sob à égide do neoliberalismo, o Brasil adentrou a década de noventa sob forte influência dos discursos que

apregoavam a ineficiência do Estado e dos serviços públicos, dentre eles a educação, e propunham reformas com base em argumentos desestatizantes, consensos internacionais e modelos aplicados em outros países do capitalismo central. A apelo às reformas encontrou na adoção do modelo neoliberal o terreno fértil para sua disseminação.

Shiroma, Moraes e Evangelista (1994) explicam que a abertura prematura do mercado doméstico aos produtos internacionais, promovida pelo presidente Fernando Collor, provocou imensas dificuldades para a indústria nacional, que já se encontrava em desvantagem e atrasada em relação ao processo de reestruturação produtiva consolidado nos países centrais do capitalismo. Naquele contexto, a busca por competitividade levou a literatura internacional a revigorar alguns princípios da teoria do capital humano, disseminando a ideia de que, para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da (pós) modernidade. A disseminação desse ideário se deu mediante contundentes e volumosas publicações dos organismos multilaterais, empresários e intelectuais, inclusive educadores de peso. Dentre esses documentos os autores destacam: a declaração “Educação para todos” de Jomtien (resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos), os documentos produzidos pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “Educação um Tesouro a descobrir”, dentre outros.

O relatório supracitado, e cuja elaboração foi conduzida pela UNESCO entre os anos de 1993 e 1996, teve grande importância devida à influência exercida por ele na política educacional de diversos países. O documento analisa o processo de globalização e avanço tecnológico no mundo e propõe como questão central resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes. Os desafios para o século XXI seriam, por conseguinte:

a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 1994, p. 56)

No plano nacional, destaca-se a aprovação da Carta Educação, resultado do Fórum Capital-Trabalho realizado em 1992 na USP. Nesta carta, realiza-se um diagnóstico bastante pessimista da educação brasileira sem, no entanto, colocar-se em questão as condições precárias do sistema educacional, dos salários e de trabalho dos professores. Para as autoras, o documento endossou as determinações da CEPAL. Já no governo de Fernando Henrique Cardoso, o documento “Questões Críticas da Educação Brasileira” foi produzido de forma

alinhada com o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP), cuja intenção explícita seria fazer corresponder os objetivos educacionais com as novas exigências do mercado de trabalho para o cidadão produtivo.

Os pressupostos desses documentos produzidos em nível internacional e nacional serviram de referência para as reformas educacionais implementadas na década de 1990 no Brasil. Deve-se destacar nesse processo, segundo as autoras, o papel desempenhado por técnicos de organismos multilaterais e de intelectuais brasileiros influentes como foi o caso de Eunice Durhan, ex-secretária de Política Educacional e Guiomar Nano de Mello, que na década de 1990 produziram textos e livros que ajudaram a disseminar as propostas já elaboradas pela CEPAL. Esse vasto arsenal teve papel significativo nos contornos adquiridos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), como deixa evidente, por exemplo, a criação dos cursos normais superiores em instituições desvinculadas da estrutura universitária e voltados para a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. O mesmo se pode dizer do decreto 2208/97, revogado somente em 2004, que impedia a articulação e integração entre o ensino médio e a educação profissional

Ao mesmo tempo, as metamorfoses e a nova morfologia do mundo do trabalho (ANTUNES, 1999) provocaram mudanças nas concepções, conceitos e processos relacionadas à gestão e formação da classe trabalhadora, que tiveram repercussões significativas para a educação escolar e não-escolar. A esse respeito, Kuenzer (2002), destaca que a contradição entre mundo do trabalho e escola pode ser mais bem observada quando situada no contexto do regime de acumulação flexível. Desse modo, pelo lado do mercado o processo de “exclusão includente” estaria promovendo a exclusão dos trabalhadores dos pontos de trabalho formal para incorporá-los aos regimes e formas de trabalho precários. A esta lógica corresponderia uma outra lógica equivalente, mas em sentido contrário no campo da educação – “a inclusão excludente”. Neste caso, o que se observa é a ampliação da inclusão cada vez maior de contingentes nos diferentes níveis de ensino, mas sem o padrão de qualidade mínimo para garantir a formação do trabalho flexível e polivalente requerido pelos novos métodos de gestão do trabalho. A ampliação do acesso à educação básica ocorre às custas da precarização das condições de trabalho dos professores, da infraestrutura dos sistemas de ensino e conseqüentemente das condições de efetivação de qualquer projeto de formação ampliada e de qualidade socialmente reconhecida.

Nesse contexto, observa-se que ao longo do processo de reestruturação produtiva característico da fase da acumulação flexível, a noção de competências vai sendo incorporada pelo mundo do trabalho, deslocando o conceito de qualificação até então orientador das

relações entre trabalho e educação (RAMOS, 2002a). Assim, assiste-se ao enfraquecimento da dimensão social e conceitual da qualificação, acompanhada do fortalecimento da dimensão experimental, o que favorece um maior tensionamento pela noção de competência na vida dos trabalhadores, uma vez que, conforme Ramos (2002):

A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. (RAMOS, 2007, p. 402)

A centralidade adquirida pela noção de competências no mundo do trabalho terá desdobramentos importantes no campo da educação. No citado relatório “Educação um Tesouro a descobrir”, por exemplo, põe-se em destaque o que deveria ser o papel da educação no século XXI. Ao focalizar a amplitude do saber nas suas dimensões cognitivas, procedimentais e atitudinais, esse relatório sugere, como pilares da educação do XXI, o aprimoramento da pessoa humana a partir de quatro saberes fundamentais: saber conhecer, saber ser, saber fazer, saber conviver. O deslocamento da noção de qualificação para a noção de competência estaria, de acordo com o relatório, relacionado às novas exigências do setor produtivo, que ao demandarem qualidades subjetivas como capacidade de comunicação, trabalho em equipe e resolução de conflitos, estariam abrindo caminhos para a integração dos quatro saberes como componentes das competências.

Por via desses diferentes condicionantes de ordem econômica, política e socioproductiva, a noção de competências penetra nos discursos e na política educacional da educação brasileira em meados dos anos noventa, especialmente depois da promulgação da LDB e da aprovação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) e da Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPT), respectivamente nos anos de 1996, 1998 e 1999.

No ensino fundamental, a noção de competências apresenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como o eixo de desenvolvimento das capacidades do estudante. Enquanto os objetivos definem quais capacidades devem ser desenvolvidas, os conteúdos, deduzidos a partir daqueles, expressam as intenções educativas formando com eles uma unidade. Nesse passo, a abrangência dos conteúdos amplia-se e passa a abarcar não só fatos e conceitos (saber), mas procedimentos (saber-fazer) e atitudes (saber-ser). Observa-se, na própria formulação dos conteúdos, a ideia de saberes mobilizados, o que é coerente com a perspectiva da formação de capacidades (competências).

No ensino médio, o parecer nº 15/98 e a resolução nº 3/98 do CNE/CEB foram os primeiros documentos pós-LDB a darem forma às diretrizes curriculares para a etapa final da educação básica. Nesta, a escola seria chamada a preparar os indivíduos para o mundo



trabalho consolidando a aprendizagem de conteúdos, habilidades e competências de caráter geral requeridas pelas organizações produtivas, que exigem rápida assimilação das mudanças, criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas. Nota-se a ênfase dada às competências gerais enquanto competências cognitivas básicas e complexas, relacionadas ao pensamento abstrato, a capacidade de deduzir, inferir, solucionar problemas e aprender. Tais competências dariam assim suporte para a formação profissional específica.

Seguindo essa linha, as DCNEPT – parecer nº 16/99 e resolução nº 04/99 do CNE/CEB - previram um perfil profissional configurado a partir de três tipos de competências: básicas – desenvolvidas na educação básica, profissionais gerais – próprias à área mais ampla de atuação profissional; e profissionais específicas, diretamente vinculadas a uma habilitação específica. Entendia-se por competência profissional “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p.2).

Já naquele momento, observam-se críticas à noção de competências que emerge desses documentos, especialmente por parte de pesquisadores vinculados ao campo trabalho e educação, atentos ao deslocamento que tal noção provoca no conceito de qualificação.

Machado (1998), por exemplo, explica que a noção de competência não é em si uma novidade no campo da educação, mas é recuperada e ressignificada como constructo orientador do ensino médio a partir da nova forma como o mercado e as empresas tem gerido a força de trabalho através do que a sociologia do trabalho denominou "modelo de competências". Ocupando importante papel nos debates educacionais relacionados ao âmbito dos organismos internacionais, a noção de competência aparece para a autora como um fetiche, mistificação que desconecta os sujeitos dos processos de trabalho e das condições e possibilidades sociais que permitem a sua efetivação construção. Subsumida à lógica do capital, a noção de competência presta-se à definição das "condições subjetivas do desempenho dos sujeitos na realidade atual dos processos de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho" (MACHADO, 1998, p.22).

Endossando o entendimento da centralidade da noção de competências nas diretrizes curriculares do ensino médio e da educação profissional, Kuenzer (2003) vê, nas demandas postas pelo regime de acumulação flexível, novas exigências formativas colocadas ao conjunto da classe trabalhadora, que estão ao mesmo tempo articuladas como novas formas de disciplinamento da força de trabalho. Apoiada numa nova matriz sociotécnica, o sistema produtivo sugere a necessidade de maior apropriação do conhecimento tácito dos

trabalhadores, bem como uma nova articulação desses com o conhecimento explícito (teórico), o que necessariamente implicaria a formação de competências cognitivas complexas, adequadas para o enfrentamento de situações de imprevisibilidade e instabilidade dos sistemas de base microeletrônica. Para Kuenzer, entretanto, essas competências laborais só podem ser desenvolvidas satisfatoriamente em contexto reais de trabalho sendo esta, portanto, uma atribuição das empresas e não do sistema educacional, a quem caberia “desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais” (KUENZER, 2002, p.10).

Ramos (2001a), em estudo de referência, enxerga a noção de competências a partir de um movimento amplo e abrangente que abarca mudanças no mundo do trabalho e tentativa de correspondê-las no campo educacional por via de uma pedagogia das competências. De acordo com a autora, o fortalecimento da noção de competências tem um sentido técnico e político. Ao buscar uma aproximação entre a educação e as novas tendências produtivas, procura-se também orientar a passagem dos jovens ao trabalho, em conformidade com o crescente processo de globalização e de crise do emprego. Isso explicaria a associação entre a noção de competências e as noções de empregabilidade e laboralidade.

No que se refere mais especificamente à educação profissional, Ramos (2001a), observa incoerências internas nos documentos de referência da educação profissional, que anunciam as competências como princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, mas manifestam-se como prescrições de perfis e atividades profissionais rígidos e estáveis, tais como requeridos pelo padrão taylorista-fordista. Além disso, apropriam-se do referencial piagetiano através de uma abordagem neopragmatista que, convergindo para um subjetivismo radical, acaba recaindo numa perspectiva relativista de conhecimento, mas funcionalista e condutivista da formação. Para além de tais incoerências identificadas nos documentos, a autora vê como problemáticas “as referências ético-políticas, epistemológicas e metodológicas que embasam a concepção de qualificação e competência, de conhecimento e de aprendizagem neles veiculadas” (RAMOS, 2001a, p.419).

Naquele período, as diretrizes do ensino médio e da educação profissional de nível técnico refletiam, em grande medida, o contexto da reforma educacional que sob a égide do decreto 2.208/97 regulamentou dispositivos da LDB referentes à educação técnico-profissional. Com a mudança de governo em 2002 e a alteração da correlação de forças no legislativo e no ministério da educação, deu-se a revogação desse decreto. De imediato, o

Conselho Nacional de Educação exarou um parecer que adequava as DCNEM existentes ao decreto 5.154/2004, que revogou o anterior. Apenas alguns anos após a revogação do decreto em 2004, esse Conselho pôs em pauta a efetiva formulação de novas diretrizes para o ensino médio e para educação profissional de nível médio. Esse processo, iniciado nos anos 2010, redimensionou, de modo diferenciado, a noção de competências na estruturação curricular desses dois níveis de ensino. Assim, enquanto nas novas DCNEM de 2012 a noção de competências perde força em virtude de uma reorientação curricular centrada na articulação das dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e no trabalho como princípio educativo, nas DCNEPT homologadas no mesmo ano, o perfil profissional passa a ser buscado pela identificação de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho. Não se perde aqui a noção de competências básicas, profissionais gerais e profissionais específicas, nos termos propostos pelas antigas diretrizes. Contudo, há um claro alargamento do conceito de competências básicas como competências pessoais.<sup>62</sup>

Assim, as competências básicas, que nas diretrizes curriculares do ensino médio podiam ser identificadas como competências cognitivas, se traduzem nas DCNEPT de 2012 como competências pessoais, o que, no nosso entender, amplia o seu espectro para a dimensão socioemocional. Interessante notar que, embora essas diretrizes proponham que a identificação do perfil profissional seja buscado pela definição dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, esse segundo termo (pessoais) é omitido no artigo 5º, que se refere à finalidade da educação profissional técnica de nível médio, o que reforçava o entendimento de que caberia à educação básica desenvolver as competências pessoais. Desse modo, observamos como elemento novo, incluído já naquele momento nas DCNs da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (resolução 06/2012 do CNE/CEB), a uma maior amplitude atribuída à noção de competências, tratadas como competências profissionais e pessoais.

Corroborando com essa perspectiva que confere maior extensão à noção de competências, observamos, desde 2011, tendências que, a partir dessa noção, enfatizam

---

<sup>62</sup> Cabe registrar que o parecer inicial proposto pelo relator do CNE, Francisco Cordão, propunha como núcleo da proposta o curricular o conceito de CHAVE, sigla que sintetizaria os componentes da competência. Acrescentando “valores e emoções” aos componentes já introduzidos pelo parecer 16/99 (conhecimentos, habilidades e atitudes), a proposta curricular centrada no conceito de CHAVE remeteria então às dimensões dos quatro saberes (conhecer, fazer, ser, conviver) propostos para o milênio no relatório da UNESCO (1998). Em contraposição, uma perspectiva mais crítica assumida pelas novas DCNEM, se deveu à influência importante que um grupo de educadores ligados à área Trabalho-Educação, representantes da rede federal e de movimentos sociais conseguiu exercer na elaboração e discussão do texto final.

aspectos socioemocionais e buscam justificar, através de discursos político-pedagógicos a incorporação da formação de competências socioemocionais nas políticas curriculares. A partir de uma agenda protagonizada pela OCDE, essa ampliação/revitalização da noção de competências tem como principal protagonista no Brasil o Instituto Ayrton Senna (IAS) e assenta-se no deslocamento de ênfase das competências cognitivas para as competências socioemocionais. Num primeiro momento, esse deslocamento manifestou-se pela mobilização em torno dessa agenda buscando-se a construção de um discurso que pudesse produzir um consenso conceitual, pedagógico e terminológico em torno da noção de competências socioemocionais, mas ganha materialidade efetiva através das parcerias público-privadas estabelecidas pelo IAS, das quais se destaca a que resultou na reformulação curricular do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, observa-se a ampliação da consecução dessa pauta em nível nacional através da incorporação da temática socioemocional em documentos de políticas curriculares e educacionais nacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidando-se, a partir daí, sua operacionalização também nas políticas curriculares de outros estados e municípios.

Considerando tal movimento, buscamos nas duas seções que se seguem reconstruir o percurso de gênese e incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas curriculares nacionais considerando a existência de dois momentos distintos, mas articulados: 1) a mobilização da agenda, no qual os sujeitos políticos buscaram formular e disseminar o discurso acerca das competências socioemocionais, construir consensos, agregar forças políticas e formalizar proposições operacionais que pudessem ser incorporadas às políticas de educação; 2) implementação da política, momento no qual a noção de competências socioemocionais extrapola a âmbito local/regional e passa a ser incorporada em ações em nível federal e é assumida em documentos curriculares nacionais, passando a mobilizar mais os gestores educacionais, grupos empresariais e críticos do campo profissional, político e acadêmico, seja para concretização da referida política em nível nacional ou regional, seja na avaliação crítica das implicações de tal implementação em seus aspectos políticos, organizacionais, institucionais e pedagógicos.

Não há uma separação estanque entre esses dois momentos dado que, mesmo após a incorporação dessa agenda pela política educacional, a mobilização da pauta, dos discursos e dos consensos continuam se efetivando. Porém, para fins de elaboração de uma linha cronológica, podemos estabelecer como marco inicial do primeiro momento, a promoção pelo IAS do Seminário Educação para o século 21 em 2011 e, como ápice do segundo momento, a homologação da BNCC em 2018. Sendo este segundo momento mais recente, encontra-se

ainda em curso e será melhor analisado em seções seguintes, quando nos determos nas críticas dos pressupostos epistemológicos e políticos-pedagógicos da efetivação ao nível curricular da operacionalização da formação de subjetividades a partir da noção de competências socioemocionais.

### **7.1 Primeiro momento – Mobilização da agenda e a produção de discursos político-pedagógicos e consensos políticos em torno das competências socioemocionais**

Como observamos no capítulo 5 desta tese, o termo competências socioemocionais só adquire maior relevância e recorrência nos discursos pedagógicos e nas políticas educacionais a partir do ano de 2014. Antes disso, discussões e propostas curriculares sobre a formação dos aspectos socioemocionais estavam relacionadas à educação socioemocional, impulsionada na década de 1990 por intermédio de programas desenvolvidos com base nos conceitos de aprendizagem socioemocional e inteligência socioemocional. Com o desenvolvimento das pesquisas do economista James Heckman, acerca da relação entre habilidades não-cognitivas e desenvolvimento do capital humano, cresce o interesse de organizações como a OCDE e o Instituto Ayrton Senna (IAS) em promoverem iniciativas e propostas curriculares que contemplem o desenvolvimento dessas habilidades.

No Brasil, essas duas organizações estiveram envolvidas na construção e promoção da agenda socioemocional junto aos governos, gestores educacionais, profissionais de educação e o público em geral. Num primeiro momento, esse movimento foi realizado por meio da organização de eventos que buscavam mobilizar agentes públicos e privados e chamar a atenção da comunidade educacional para as chamadas “competências para o século XXI”. Remetendo-se ao mote “Educação para o século XXI”, tais eventos refletem um momento ainda incipiente de construção de consensos terminológicos e políticos-pedagógicos acerca das competências socioemocionais, mas já apontam para a tendência de incorporação da dimensão socioemocional no currículo e sinalizam o claro apelo ao termo competências para conferir maior visibilidade e legitimidade a essa suposta inovação curricular. Em um segundo momento, o IAS avança na promoção dessa agenda ao implementar, em caráter experimental, uma proposta curricular para desenvolvimento de competências cognitivas e não-cognitivas em algumas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Tal experimentalismo ganha endosso e apoio da OCDE que, através de uma parceria com esse instituto e essa rede de ensino, contribui para o desenvolvimento de uma avaliação em larga escala de competências socioemocionais de estudantes da educação básica e do ensino médio, que

resultou na elaboração de um instrumento de mensuração das referidas competências. Por fim, após despertar a atenção do público especializado e dos gestores públicos para essa agenda e utilizar a rede estadual de ensino como laboratório de suas experiências, o IAS e a OCDE realizam um fórum internacional que reúne representantes políticos de 14 países, incluindo o ministro da educação do Brasil, no qual são firmados acordos e os parâmetros teóricos, conceituais e políticos que passarão a balizar o debate e as políticas públicas relacionadas a esse tema a partir de 2014.

Apresentamos e discutidos a seguir, as ações mais importantes que marcam esse primeiro momento de promoção e incorporação da agenda socioemocional na política e no debate educacional no Brasil.

#### 7.1.1 O seminário Educação para o século 21: a “descoberta” das competências socioemocionais.

O seminário Educação para o século 21, promovido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pode ser considerado o marco inaugural da mobilização da agenda em torno da incorporação da noção de competências socioemocionais no cenário educacional brasileiro. Neste cenário, as competências socioemocionais despontam como uma inovação curricular, cuja proeminência é justificada por sua correlação com o sucesso escolar - o que seria atestado por recentes descobertas no campo da investigação dos processos de ensino-aprendizagem conduzidos por estudos internacionais. Conforme destacam os organizadores do seminário na página eletrônica do evento:

Por meio desses estudos, sabemos hoje que o êxito na aprendizagem não acontece apenas pelos investimentos feitos no campo exclusivo da cognição – onde se concentram a maior parte dos esforços públicos e privados em educação -, mas são altamente impactados pelo desenvolvimento de outros atributos pessoais, que praticamente não são objeto das políticas educacionais: persistência e disciplina, capacidade de atenção e concentração, capacidade de adiar recompensas, autoestima, sociabilidade, dentre outros, denominados de diversas formas, como competências comportamentais, relacionais, emocionais, atitudinais, socioafetivas, não cognitivas etc. (IAS, 2011, online)

O seminário realizado no dia 25 de outubro de 2011 contou com a presença de representantes do MEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), além de ONGs ligadas à educação e alguns convidados especiais. Os palestrantes nacionais e internacionais

discutiram sobre três temas principais: inovação, valores e competências não-cognitivas. Coube a James Heckman, economista americano ganhador do prêmio Nobel de economia 2000, a apresentação do painel “Competências não cognitivas: sinergia e impacto sobre as cognitivas”.

Embora o evento, por sua natureza, não tenha produzido nenhuma síntese ou documento, registra-se, através das página eletrônica do evento, a concordância entre os palestrantes sobre a necessidade de inclusão das competências não-cognitivas no currículo escolar. Posteriormente, matérias do jornal Folha de São Paulo repercutiram a discussão sobre as competências socioemocionais promovidas no seminário.

Na seção tendências/debates da folha de São Paulo de 01 de novembro de 2011, Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, assina um artigo no qual, fazendo menção a pesquisas conduzidas por neurocientistas, economistas e pelo IAS, ressalta a importância da inclusão das competências não-cognitivas no currículo escolar. Segundo ela, além do impacto no sucesso escolar, as pesquisas indicariam que tais competências responderiam por um maior nível de bem-estar pessoal e social, medidos “pela redução dos níveis de criminalidade e tempo de desemprego, pela maior estabilidade conjugal e familiar, menor incidência de doenças como depressão, obesidade e alcoolismo e por maior longevidade” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2011). Antes disso, em entrevista concedida a Antônio Gois, na folha de São Paulo de 17 de outubro de 2011, James Heckman já havia enfatizado a importância das habilidades não-cognitivas para a motivação, controle emocional, disciplina e capacidade de interação social para o sucesso escolar.

Alinhado às orientações e indicações da OCDE sobre a avaliação das competências socioemocionais e, em alguns momentos, até mesmo antecipando-se a essas, o IAS vinha exercendo o papel de formulador dos discursos, dispositivos e instrumentos que abrem espaço para a introdução estruturada das competências socioemocionais no currículo da educação básica. Respaldados, desde aquela época, pelo Conselho Nacional de Educação, o Instituto tem concentrado forças na elaboração e implementação de projetos, protótipos curriculares e modelos de avaliação replicáveis e passíveis de serem adotados pelos sistemas de ensino como referências nas políticas curriculares e de avaliação. No que tange às competências socioemocionais, o Rio de Janeiro parece ter sido escolhido como laboratório para testagem e validação de propostas curriculares e avaliativas desenvolvidas pelo IAS.

Assim, no ano seguinte ao da realização deste seminário, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e o IAS firmaram uma parceria para elaboração de uma proposta curricular para algumas escolas de ensino médio em tempo integral. Passamos a

descrever e analisar alguns dos aspectos e particularidades deste modelo curricular desenvolvido inicialmente no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA).

### 7.1.2 Solução Educacional para o Ensino Médio: o modelo curricular de referência para o Ensino em tempo integral no Estado de Rio de Janeiro

O IAS se apresenta como uma organização social sem fins lucrativos que desenvolve tecnologias, programas de formação e projetos educacionais voltados para melhoria da qualidade na educação, atuando em parceria com as redes públicas de ensino. Conforme informações do site eletrônico do Instituto, essas parcerias se estendem hoje para 17 estados e mais de 660 municípios. No município do Rio de Janeiro, esse tipo de parceria iniciou-se em 2009 com os programas “Acelera Brasil” e “Realfabetização”<sup>63</sup>, na gestão da então secretária de educação Cláudia Costin. Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, a parceria, iniciada em 2012, é formalizada em 2013 através do convênio Seeduc 10/2013. Resultam dessa parceria, uma pesquisa realizada com alunos para avaliação de competências socioemocionais e a implementação de um modelo curricular voltado para a integração curricular e para o desenvolvimento de competências cognitivas e não-cognitivas. Esse modelo, denominado “Solução Educacional para o Ensino Médio”, passa a ser referência para a reestruturação do ensino médio no estado do Rio de Janeiro, influenciando o programa de implementação do ensino médio integral e a normatização das novas diretrizes curriculares para este nível de ensino pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ). Passamos a analisar o modelo curricular Solução Educacional para o Ensino Médio e, em seguida, a deliberação 344/2014 do CEE/RJ, que instituiu as Diretrizes Operacionais no Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro.

O modelo curricular Solução Educacional para o Ensino Médio surge em resposta à expansão do ensino médio integral na rede estadual do Rio de Janeiro. Por outra via, essa expansão já vinha sendo esboçada por meio do programa Dupla Escola<sup>64</sup> e da adesão do

---

<sup>63</sup> O programas “Acelera Brasil” e “Realfabetização” tinham por objetivo diminuir os índices de distorção idade-série na rede municipal do Rio de Janeiro através de programas de reforço escolar desenvolvidos a partir de uma metodologia e de materiais didáticos elaborados pelo Instituto.

<sup>64</sup> O programa Dupla-Escola existe desde 2008 e sustenta-se através de parcerias público-privadas com empresas, ONGs, consulados e instituições de ensino. Como modelo de escola em tempo integral oferece formação profissional em nível médio na modalidade integrada. O Colégio Estadual José Leite Lopes, conhecido como Nave ( Núcleo Avançado em Educação) e Colégio Comendador Valentim dos Santos Diniz, também conhecido como Nata (Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos) são os exemplos mais emblemáticos dessas parcerias, respectivamente estabelecidas com a empresa Oi telefônica e com o Grupo Pão de Açúcar.



governo do estado ao programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)<sup>65</sup>. A proposta curricular do IAS insere-se no contexto de reformulação da política educacional do ensino médio no estado. Conforme exposto no site eletrônico da SEEDUC/RJ:

O projeto não se resume à implementação de um novo currículo. Trata-se de uma iniciativa de educação integral que altera os paradigmas das políticas educacionais do ensino médio do Rio de Janeiro, introduzindo novos modelos e processos de gestão, formação, acompanhamento e avaliação, que viabilizam e se ancoram em uma proposta curricular inovadora. (SEEDUC, 2015, online)

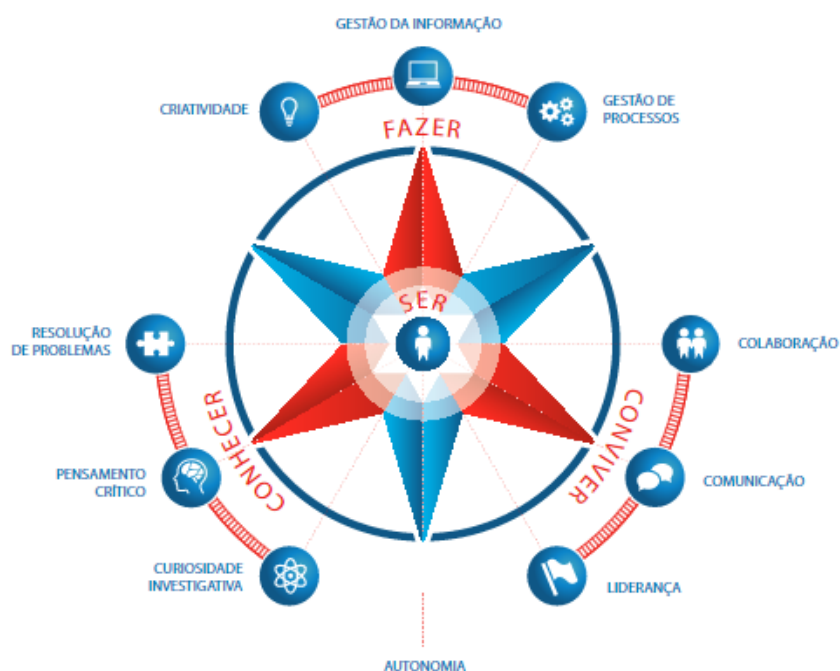
A proposta está sintetizada em três documentos disponíveis no site eletrônico do IAS. O volume 1 apresenta os conceitos fundamentais da proposta e a matriz curricular de competências, o volume 2 apresenta as estratégias para desenvolvimento dos dois macrocomponentes que integram a proposta curricular, além de questões relacionadas à avaliação e gestão do currículo e o volume 3 trata das áreas disciplinares, apresentando conteúdos mínimos, possibilidades de integração e propostas de trabalho dentro das disciplinas.

Na apresentação dos conceitos que embasam a proposta curricular Solução Educacional para o Ensino Médio, o IAS faz críticas ao currículo do ensino médio, no qual predominaria o que considera “uma estrutura curricular excessiva e fragmentada que levou a educação juvenil a divorciar-se do mundo do trabalho e das questões e aspirações dos jovens” (IAS, 2012, p.8). Sua proposta de “educação plena”, ou integral, consistiria em dar um tratamento integrador ao currículo escolar, desenvolvendo competências cognitivas (relacionados ao conhecer) e não-cognitivas (relacionados ao ser, conviver e fazer), estimulando o protagonismo juvenil e a aprendizagem colaborativa e significativa. A matriz de competências para o século 21 orienta essa proposta curricular. Composta por dez macrocompetências, essa matriz se relaciona às dimensões do conhecer, do fazer, do ser e do conviver, integrando assim competências cognitivas e não-cognitivas, conforme o esquema proposto no documento e reproduzido na figura abaixo:

Figura 3 – Matriz de competências Solução Educacional para o Ensino Médio

---

<sup>65</sup> O PROEMI é um programa do governo federal, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que visa apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio. Atualmente é desenvolvido em 53 escolas da rede estadual.



#### E DIMENSÕES:

COMPETÊNCIAS	Curiosidade, Pensamento Crítico e Resolução de Problemas	>> CONHECER
	Colaboração, Comunicação e Liderança	>> CONVIVER
	Criatividade, Gestão da Informação e Gestão de Processos	>> FAZER
	Autonomia	>> SER

Fonte: IAS (2012, v.1, p.23)

A proposta pedagógica Solução Educacional para o Ensino Médio estaria alicerçada, segundo o documento, ainda na gestão integrada dos processos, na pedagogia de projetos e na resolução de problemas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, os “Protótipos Curriculares de Ensino Médio”, desenvolvidos pela UNESCO, o programa Ensino Médio Inovador, o relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir” e o programa “Superação Jovem”, do próprio IAS, teriam sido os documentos que inspiraram a proposta de educação plena e a elaboração da estruturação curricular da Solução Educacional para o Ensino Médio, segundo o documento analisado.

Essa estrutura divide-se em dois grandes macrocomponentes: o primeiro é composto por disciplinas do ensino médio, tratadas como base nacional comum, integradas e organizadas por áreas de conhecimento: linguagens e códigos, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, língua estrangeira e ensino religioso, de caráter optativo; e pela parte diversificada, que incluiria uma segunda língua estrangeira e conteúdos definidos pela comunidade escolar. No caso do Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), escolhida para implementação do projeto piloto, foi incluída, na parte diversificada, uma proposta de

educação financeira desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC)<sup>66</sup>. O Núcleo Articulador compõe o segundo macrocomponente e realiza-se por meio dos componentes projetos de intervenção e pesquisa, projeto de vida e autogestão. O núcleo ocupava cerca de 30% da jornada escolar, sendo 50% desse tempo para projetos de pesquisa e intervenção, 20% para projetos de vida dos alunos e 30% para autogestão. Abaixo reproduzimos a matriz curricular do CECA e a composição do Núcleo Articulador:

Figura 4 – Matriz Curricular da Escola Chico Anysio

ÁREAS DE CONHECIMENTO / COMPONENTE CURRICULAR			SÉRIES						Total
			CH Semanal			CH Anual - h/aula			
			1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa e Literatura	6	4	4	240	160	160	560
		Arte	2	2	2	80	80	80	240
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
	Ciências da Natureza	Física	2	2	2	80	80	80	240
		Química	2	2	2	80	80	80	240
		Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Matemática	Matemática	6	4	4	240	160	160	560
	Ciências Humanas	História	2	2	2	80	80	80	240
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240
		Filosofia	1	1	2	40	40	80	160
		Sociologia	1	1	2	40	40	80	160
	Ensino Religioso*	1	1	1	40	40	40	120	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna Obrigatória	2	2	2	80	80	80	240	
	2ª Língua Estrangeira Moderna Facultativa**	1	1	1	40	40	40	120	
PARTE ESPECÍFICA	Atividade de Núcleo I***	12	16	14	480	640	560	240	
	Componentes IBMEC****	2	2	2	80	80	80	240	
TOTAL			46	46	46	1840	1840	1840	4080

Fonte: IAS (2012, v.1, p.25)

O proposta curricular Solução Educacional do Ensino Médio foi elaborada no ano de 2012 com vistas a sua implementação como projeto piloto no CECA no ano de 2013 e posterior expansão para outras escolas da rede estadual de ensino. De acordo com essa proposta curricular, o Núcleo Articulador seria o macrocomponente no qual haveria maiores possibilidades de desenvolvimento do protagonismo juvenil e das competências socioemocionais (tratadas à época como competências não-cognitivas).

No projeto de intervenção e pesquisa, os alunos se dividem em times de até 10 alunos, para apresentarem e defenderem um projeto que é avaliado quanto a sua viabilidade por uma

<sup>66</sup> Estabelecido através do convênio Seeduc 06/2013, a proposta incluía além de seminários sobre mercado e negócios com base em finanças alguns conteúdos para qualificação: no 1º ano - introdução à economia e contabilidade, 2º ano - Fundamentos da Administração e introdução ao direito, Marketing e Direito Empresarial; 3º ano - Liderança e ética, negociações internacionais e workshops de carreira (conforme Araújo, 2015)

banca formada por professores da escola. O projeto também pode ser apresentado individualmente. Há também projetos que são propostos pelas áreas de conhecimento com o objetivo de promover a integração curricular. Os projetos são desenvolvidos por semestre, sempre com um evento de culminância. No projeto de vida, o aluno escolhe um professor orientador que deve estruturar atividades em três dimensões: pessoal, cidadã e profissional. Na autogestão, espera-se que o aluno se autorregule através do monitoramento, do planejamento e da autoavaliação de suas demandas e tarefas, considerando o tempo que dispõe para elas, contando também com a ajuda dos colegas e dos professores. Segundo Araújo (2015) este componente no CECA recebeu críticas dos alunos, dos gestores e da coordenação pedagógica que não sentiam o comprometimento com o tempo livre de estudo. A proposta foi então alterada e o tempo livre de estudo converteu-se em estudo dirigido sob orientação de um professor da turma.

Os professores do CECA foram selecionados a partir de um processo seletivo de “mobilidade interna” (seleção a partir de interessados em participar do projeto, daquela ou de outras escolas da rede), recebendo um valor adicional na remuneração pela participação do projeto e assumindo uma carga horária de 30 horas, das quais 10 eram reservadas para o planejamento pedagógico. Os professores selecionados passaram por um processo de formação para compreenderem a proposta curricular e receberam acompanhamento constante de consultores do IAS, preferencialmente no início de cada bimestre. Os professores também passaram por avaliações de desempenho periódicas.

De acordo com Araújo (2005), esses professores avaliam positivamente a experiência com a proposta curricular. No entanto, fazem críticas sutis a situações de engessamento da prática por conta da proposta. Em uma das entrevistas colhidas pela autora, uma professora relata uma situação na qual estava trabalhando com as obras de Machado de Assis e desejava fazer uma peça teatral para culminância do projeto. Pediu ajuda para a professora de Artes, mas esta foi impedida de deixar de seguir as atividades que estavam determinadas para a disciplina de artes para poder ajudar na peça. Em situações como essas, a direção da escola é ouvida e, de acordo com a fala do próprio diretor, prevaleceria o caminho do “bom senso”.

A pavimentação do caminho para a implementação das mudanças curriculares nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro foi concluída em dezembro de 2012 com a publicação das resoluções SEEDUC/RJ n° 4842/2012 e n° 4843/2012. A primeira fixou diretrizes para implantação das matrizes curriculares para o ensino médio integrado à educação profissional e para ensino médio experimental (Solução Educacional para o Ensino Médio) e a segunda fixou diretrizes para os demais níveis e modalidades de ensino.

Pelo texto da resolução nº 4842/2012, o ensino médio experimental deveria dedicar uma parte específica para o “desenvolvimento de competências para uma cultura de trabalho e estruturada através de disciplinas, projetos e/ou módulos” (SEEDUC, 2012, online) podendo organizar essa parte do currículo em quatro dimensões: trabalho, convívio, aprendizagem e formação para a autonomia. Já a resolução nº 4843/2012 previa, para as escolas participantes do PROEMI, tempos dedicados a projetos de intervenção e iniciação científica, letramento em língua portuguesa e matemática e laboratórios de culturas e arte, cultura e uso de mídias e cultura corporal.

A proposta curricular “Solução Educacional para o Ensino Médio” implementada no CECA no ano seguinte à publicação das referidas resoluções foi adaptada para ser implantada em escolas participantes do PROEMI. Essa implantação se deu gradualmente. Em 2014 foram incluídas 5 escolas da rede participantes do PROEMI, em 2015, mais 13 escolas e em 2016, mais 26 escolas, totalizando-se aquele momento 44 escolas participantes do PROEMI. Na prática, a adaptação resultou na substituição dos tempos dedicados aos laboratórios de culturas pelo componente projeto de vida. A matriz curricular da “Solução Educacional” também sofreu uma pequena mudança: um dos componentes do Núcleo Articulador, a autogestão, foi substituído por estudos dirigidos.

Com a extensão da carga horária, esses dois modelos passaram a ser denominados: Ensino Médio Integral de Referência (matriz da Solução Educacional) e Ensino Médio Integral Nova Geração (Escolas de PROEMI com matriz curricular adaptada). Nas matrizes curriculares os componentes inovadores integram um núcleo diferenciado assim organizado, conforme quadros abaixo:

Quadro 6 - Ensino Médio Integral de Referência

Núcleo Articulador	Componente Curricular
Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia	Projeto de vida
	Projeto de intervenção e pesquisa
	Estudos dirigidos

Fonte: O autor, 2018 (Adaptado de Seeduc/RJ, 2015, online)

Quadro 7 - Ensino Médio Integral Nova Geração

Núcleo Articulador	Componente Curricular
Linguagem, Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia	Projeto de vida e de intervenção
	Letramento em língua portuguesa
	Letramento em matemática
	Laboratório de iniciação científica e pesquisa

Fonte: O autor, 2018 (Adaptado de Seeduc/RJ, 2015, online)

Para além da descaracterização da proposta do PROEMI original e do componente autogestão da Solução Educacional para o Ensino Médio, chama a atenção nas matrizes curriculares desses dois modelos a associação desses componentes e dos projetos de vida e de intervenção e pesquisa como um núcleo que articularia as dimensões do trabalho, da ciência da cultura e da tecnologia. Nos documentos da Solução Educacional para o Ensino Médio não há uma discussão teórico-filosófica aprofundada sobre o significado dessas dimensões. Nota-se, uma apropriação indébita do pensamento crítico, cuja cerne é concepção de trabalho como princípio educativo e de ciência, cultura e tecnologia como eixos de um projeto de formação integral e integrada. Neste caso, o que se observa é um desvio do pensamento crítico para a ênfase no individualismo. Na realidade, os componentes de projeto se prestam, conforme anunciado pelo IAS, ao desenvolvimento das competências não-cognitivas. De fato, parece ter sido este um arranjo curricular estratégico necessário para revitalizar a noção de competências no currículo, que havia perdido seu vigor com as novas diretrizes curriculares do ensino médio.

A consolidação das competências socioemocionais na estrutura curricular do ensino médio é materializada através da deliberação CEE nº 344, de 22 de julho de 2014, que define as diretrizes operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Claramente referenciado na proposta Solução Educacional para o Ensino Médio do IAS, as diretrizes operacionais propõem a organizar curricular em dois eixos:

I. Áreas de Conhecimento, para desenvolver e dar sentido, predominantemente, à aprendizagem cognitiva, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum; II. Núcleo Articulador, que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem **socioemocional** dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos. (CEE/RJ, 2014, p.3, grifo nosso)

De acordo com as diretrizes operacionais, os currículos dos cursos de ensino médio teriam por objetivo desenvolver saberes cognitivos e socioemocionais necessários para o

exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta. Opta-se aqui pela terminologia saberes socioemocionais entendidos 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” (CEE/RJ, 2014, p.2). Essa terminologia também substitui o termo competências ao listar, e reproduzir textualmente, os componentes da matriz curricular do século 21 elaborado pelo IAS. Trata-se assim de uma diferença meramente formal e não conceitual.

A deliberação do CEE, em consonância com a política educacional do estado de diversificar a oferta do ensino médio, indica a operacionalização das diretrizes por diferentes arranjos curriculares que contemplam o programa Dupla Escola<sup>67</sup>, o modelo da Solução Educacional do IAS, a Educação de Jovens e Adultos, o curso normal em Nível Médio e as escolas de turno único. Sugerem ainda que o Programa de Educação Integral possa ser implantado a partir de convênios entre a SEEDUC e instituições públicas ou privadas, com vistas a atender mais rapidamente às demandas sociais.

Com a publicação das diretrizes operacionais conformam-se, no plano legal, as bases para a política de expansão do ensino médio integral no estado do Rio de Janeiro. Em 2015, essa política é finalmente formalizada através do decreto nº 45.368 de 10 de setembro de 2015, que estabelece o Programa de Educação Integral, e da Resolução SEEDUC nº 5330/2015, que estabelece novas diretrizes para a implantação das matrizes curriculares na educação básica. Em maio de 2016, a publicação da Resolução SEEDUC nº 5452, estabelece as bases conceituais para a implementação do Programa de Educação Integral, compreendendo a “formação plena do estudante, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que contemplam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais” (SEEDUC, 2016, online). A resolução também define os modelos de oferta de educação integral nas unidades da rede estadual pública de ensino.

Como já vinha sendo desenhado, essa expansão do ensino médio integral ocorre em duas frentes: formalização de novos convênios para implantação do programa Dupla Escola e na implementação da proposta curricular Solução Educacional para o Ensino Médio em novas

---

<sup>67</sup> O programa Dupla Escola foi viabilizado a partir da lei estadual 5.068/2007 que aprovou o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas (PROPAR). Assim, em conjunto com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), a SEEDUC, criou o Duplo-Escola com o objetivo de estabelecer parcerias com empresas para o oferecimento de Ensino Médio Profissional na modalidade integral. A primeira experiência deu com o Instituto Oi Futuro e a criação no Colégio José Leite Lopes junto ao Núcleo Avançado em Educação (NAVE). Seguindo o mesmo formato, outras parcerias foram estabelecidas posteriormente com o Grupo Pão de Açúcar a Cooperativa Central de Leite (CCPL) e a empresa Thyssenkrupp.

escolas, seja na forma originalmente formulada, seja na forma adaptada para as escolas participantes do PROEMI. Em 2016, segundo informações do site eletrônico da SEEDUC, 76 escolas faziam parte do Programa de Educação Integral, sendo 26 vinculadas ao programa dupla escola e 50 à proposta curricular Solução Educacional para o Ensino Médio. A meta do governo do estado era de que até 2018, 258 escolas estivessem contempladas pelo modelo de educação integral atendendo a, pelo menos, 98 mil alunos.<sup>68</sup>

Araújo (2015) analisa a experiência do projeto piloto do IAS em sua dissertação de mestrado. Com longo histórico em cargos de gestão na SEEDUC-RJ, a autora, que à época era diretora de uma regional administrativa composta por 80 escolas, dentre elas o CECA, conclui que a expansão do projeto para outras escolas exige a formação de novos gestores e uma formação específica para professores considerando as dificuldades apontadas pelos docentes em atuação no CECA.

Numa perspectiva mais crítica, Chaves (2020), analisando o programa Solução Educacional para o Ensino Médio, conclui que ele dialoga com as demandas do empresariado nacional e dos organismos intragovernamentais ao propor uma política educacional voltada para a obtenção de capital humano e social através do desenvolvimento de competências e que:

(...) traz consigo a lógica argumentativa em torno da necessidade de se desenvolver um “Novo Individualismo”, em que os cidadãos são os responsáveis exclusivos pelo seu futuro; por isso, deveriam ter conhecimentos cognitivos, mas também deveriam ser treinados a terem comportamentos, valores e atitudes que os ajudaria a fazer escolhas para aumentar o seu estoque de empregabilidade, a superar o desemprego

---

<sup>68</sup> Desde 2018, o site eletrônico da SEEDUC-RJ passou por reformulações nas quais foram sendo retiradas informações e atualizações importantes sobre esses números, de forma que não temos dados atualizados sobre as escolas que aplicam na íntegra ou de modo adaptado o modelo curricular da Solução Educacional do IAS. Acreditamos que com a implementação da reforma do ensino médio e da BNCC, o modelo acabou sendo adaptado. Ao longo do ano de 2021, a SEEDUC-RJ vem se articulando para implementar em 2022, o “Novo Ensino Médio”. Embora não exista ainda uma normatização oficial sobre a redefinição das matrizes curriculares deste “Novo Ensino Médio”, no site da SEEDUC-RJ, consta uma apresentação que explica o novo formato do Ensino Médio Integral, constituído basicamente de uma estrutura comum composta por um núcleo de disciplinas das áreas do conhecimento definidas pela BNCC e uma parte do itinerário formativo composta por três disciplinas eletivas (sendo uma de escolha do aluno e duas oferecidas pela escola) e o componente projeto de vida. Os demais componentes que compõem o itinerário formativo, conforme previsto pela reforma do ensino médio, serão no mínimo 3 componentes que podem tanto corresponder a uma única área de conhecimento (linguagens, matemática, ciência da natureza ou ciência humanas e sociais) como combinarem mais de uma área de conhecimento, sendo possível ainda a complementação de outros componentes para a formação técnica e profissional. No site da SEEDUC foram listadas as modalidades de Ensino Médio Integrado já disponíveis e as que serão ofertadas na rede. Distinguem-se em duas formas: Ensino Médio do tipo itinerário ou do tipo modelo. Na forma de itinerário estão listadas as opções: linguagens - língua; linguagens - esportes; formação técnica e profissional; integrado tecnologia, sustentabilidade, arte e esporte; integrado cívico-militar; integrado empreendedorismo; integrado inovador; integrado curso normal. A forma modelo é composta pelas unidades de ensino que ofertam formação profissional no modo articulado ou no modo integrado, fazendo parte dessas últimas as escolas que funcionam por parceria público-privado.



com atitudes flexíveis ou mesmo caminhando para o empreendedorismo. (CHAVES, 2020, p. 444)

Concordamos com entendimento do autor supracitado e acrescentamos que, em nosso entendimento, os componentes inovadores propostos nos modelos curriculares apresentados pretendem introduzir “metodologias” que valorizam os “interesses dos alunos” e permitem a “abordagem interdisciplinar” do conhecimento tomando o trabalho, ciência, cultura e tecnologia apenas como contextos. Além disso, não esclarecem em que medida e por quais mecanismos contribuem para o desenvolvimento das competências descritas na matriz de competências para o século 21 e menos ainda, apontam qual o papel dos conteúdos nesse processo. Ao pretender revigorar e revitalizar a abordagem por competências deslocando a ênfase para um campo de aplicação no qual não há um sólido acúmulo em termos de conhecimento teórico e metodológico voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola, a proposta curricular corre o risco de nem bem desenvolver competências, nem bem contribuir para a assimilação ativa de conhecimentos científicos.

Se, por um lado, a ausência de referências claras sobre como desenvolver competências socioemocionais na escola acabou convertendo-se em salvo conduto para que o IAS realizasse experimentações pedagógicas sob o pretexto de introduzir “inovações curriculares”; por outro, a mensuração dessas competências foi realizada a partir aplicação de instrumentos de avaliação elaborados a partir de estudos e métodos da psicometria, tradição já bem estabelecida no campo da psicologia.

O IAS, por meio de uma parceria estabelecida com a SEEDUC/RJ e com o Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação da OCDE (CERI), esteve à frente desta iniciativa, financiando uma pesquisa para avaliar as competências socioemocionais dos alunos da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

No relatório que analisaremos a seguir é possível observar as bases que constituem o constructo teórico das competências socioemocionais, e que se referem a uma teoria da personalidade constituída por atributos essenciais (Big Five) e que, de acordo com os resultados da pesquisa, estariam relacionadas ao menor ou maior aproveitamento escolar em áreas do conhecimento como a língua portuguesa e a matemática.

### 7.1.3 A avaliação de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

No mesmo ano em que era implantada a proposta curricular com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, o IAS, em parceria com a OCDE e a SEEDUC, financiou uma pesquisa para aferição das competências socioemocionais dos alunos da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. O estudo foi conduzido por Daniel Santos, doutor em economia pela Universidade de Chicago e professor da Universidade de São Paulo (USP) e Ricardo Primi, doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e ex-presidente do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). A pesquisa avaliou 24.605 alunos de 14 regiões, 79 cidades, 431 escolas e 1.062 turmas. Do total de alunos, 1.472 cursavam o 5º ano do ensino fundamental, 8.629 cursavam o 1º ano do ensino médio e 14.504 cursavam o último ano do ensino médio. A descrição da pesquisa, incluindo o constructo teórico e os resultados da análise empírica, foram publicados na forma de um relatório intitulado “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas” (SANTOS e PRIMI, 2014).

Reconhecendo a escassez de estudos que investigam formas de desenvolver e avaliar as competências socioemocionais, os autores do estudo se propõem a elaborar um instrumento de medição dessas competências que possa ser “economicamente viável para aplicação em larga escala (como ferramenta de políticas públicas) e cientificamente robusto para subsidiar pesquisas acadêmicas na área”. (SANTOS e PRIMI, 2014, p.12,).

Como arcabouço teórico-metodológico que sustenta a elaboração do instrumento adotou-se o constructo dos Big Five, um conjunto de cinco grandes domínios que sintetizariam os traços essenciais da personalidade humana, independentemente da cultura ou da idade em que se situam os indivíduos. De acordo com os autores, haveria um consenso entre os psicólogos em torno dos Big Five, como a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana. Lembramos que os Big Five estão relacionados às seguintes dimensões da personalidade humana: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, conscienciosidade (organização, esforço e responsabilidade) e estabilidade emocional.

Segundo os autores, a abertura a novas experiências estaria associada a maiores índices de conclusão no ensino médio e à escolha por cursos mais difíceis. Porém, Santos e Primi admitem que essa dimensão está bastante correlacionada com a inteligência, sendo esta, possivelmente determinante daquela. A extroversão seria o atributo mais difícil de ser relacionado com resultados educacionais, embora sua presença esteja associada à decisão dos jovens de permanecerem na escola. A amabilidade seria um fator determinante no desempenho escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A conscienciosidade seria o maior preditor de sucesso escolar e de permanência na escola para

os indivíduos do sexo masculino, enquanto que, para o sexo feminino, a estabilidade seria mais determinante. Estes dois atributos seriam os únicos estatisticamente significantes na determinação da escolaridade final atingida.

Entendidas como facetas dos cinco grandes domínios, algumas habilidades conativas (relativas à vontade) foram incluídas no estudo, são elas: o autoconceito (julgamento que o indivíduo tem de si mesmo baseado em seu desempenho pregresso em diversas atividades); a autoeficácia (relacionado à expectativa que o indivíduo tem de executar satisfatoriamente uma tarefa no futuro); a autoestima (avaliação emocional de si mesmo, como reflexo do autoconceito sobre o estado emocional) e o *locus* de controle, que refletiria 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).

Os resultados da pesquisa buscaram analisar a relação das competências socioemocionais dos alunos da rede estadual com o desempenho escolar, considerando ainda sua possível correlação com características individuais (sexo, idade, raça), atitudes dos pais e dos filhos (frequência de leitura de ambos e incentivos dos pais ao estudo dos filhos), ambiente familiar (nível educacional dos pais, *status* socioeconômico, número de livros disponíveis em casa, etc.). Apresentamos abaixo, a síntese de alguns achados desse estudo:

- 1) As meninas seriam mais conscienciosas, extrovertidas e amáveis, mas por outro lado, possuiriam menor estabilidade emocional.
- 2) As competências socioemocionais seriam mais determinantes para o desempenho escolar do que as características do ambiente familiar.
- 3) A conscienciosidade teria impacto constante nas diferentes séries e sempre o maior dentre os aspectos socioemocionais.
- 4) As variações no *locus* de controle e na abertura a novas experiências causariam maior impacto no desempenho em língua portuguesa. Em matemática, a conscienciosidade afetaria mais o desempenho dos alunos.
- 5) A relação entre características socioemocionais e desempenho teria padrão semelhante entre os alunos economicamente vulneráveis e os não economicamente vulneráveis.
- 6) Dentre os impactos associados às características familiares, teria grande efeito sobre as competências socioemocionais o incentivo dos pais ao estudo dos filhos.

Em que pese o esforço empreendido pelos autores na elaboração de um instrumento de avaliação complexo que se apoia na análise fatorial e correlaciona variáveis independentes, os

pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a formulação desse instrumento e a forma como são divulgados os resultados por esse estudo merecem uma crítica ponderada e cuidadosa, em face do acúmulo de conhecimentos produzidos por educadores e pesquisadores brasileiros ao longo dos últimos anos e das implicações que avaliações dessa natureza podem ter para sistemas de ensino que ainda carecem de condições mínimas para prover educação de qualidade para os sujeitos que dela necessitam e para a própria concepção de sujeito que ela sugere, incluindo os riscos de esteriotipização e estigmatização.

De início, cabe refletir sobre o próprio constructo teórico que orientou a construção desse instrumento de mensuração de competências socioemocionais. Nesse sentido, Smolka *et al.* (2015) questionam o suposto consenso sobre constructo teórico dos Big Five, tal como apresentado no relatório da pesquisa acima referido. Dentre as abordagens sobre a personalidade que surgem e se desenvolvem na convergência entre a psicanálise e o materialismo histórico, os autores contrapõem ao constructo teórico dos Big Five, que se inspira na teoria lexical, as formulações de Eric Fromm, Henri Wallon e representantes da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, Leontiev e Luria) além de outras elaborações teóricas como a *Positioning Theory*, oriunda do pragmatismo norte-americano e do interacionismo simbólico. Destacam também as críticas de diferentes ordens ao modelo dos Big-Five, também registradas por autores do campo da psicologia, e que se referem ao uso da abordagem fatorial, ao seu caráter estático, determinista e empiricista, que desconsidera a complexidade envolta nos múltiplos determinantes genéticos e ambientais e aqueles que constam da influência das interações sociais na formação da personalidade. Concluem então as autoras que, diferentemente do que fora aventado, o modelo dos Big-Five estaria longe de ser consensual ou inovador no campo da psicologia. Além disso, consideram que:

apesar do valor heurístico dos estudos que utilizam a análise fatorial para a pesquisa sobre a personalidade humana, a quantificação proposta sobre bases tão frágeis, no caso concreto que nos ocupa, corre o risco de gerar perfis não apenas questionáveis do ponto de vista científico, como também potencialmente estigmatizadores para alunos que já enfrentam inúmeras dificuldades nas suas trajetórias escolares e condições de vida. (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 235)

Para as autoras, isolar aspectos socioemocionais dos cognitivos para aferi-los a partir de constructos questionáveis pode resultar numa tipificação de comportamentos que não apreende a complexidade e o caráter dinâmico do desenvolvimento humano, contribuindo ainda para mascarar contradições já duramente enfrentadas no cotidiano escolar e que incidem sobre as relações entre alunos, professores e pais.

Mobilizados pela avaliação em larga escala de competências socioemocionais realizada na rede estadual do Rio de Janeiro, entidades do campo da educação também

manifestaram sua discordância em relação à aplicação de testes psicométricos para mensuração de aspectos socioemocionais em estudantes da educação básica.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) emitiu nota em 06 de novembro de 2014 repudiando a avaliação em larga escala de competências socioemocionais. Situando o campo da economia como balizador da proposição dos testes, a ANPED demonstra preocupação com o potencial desse tipo de avaliação na conformação do currículo, na rotulação, estigmatização e culpabilização de crianças e jovens pelo fracasso escolar. Segundo a ANPED, o reducionismo que avaliações como estas podem redundar, traria sérios impactos na formulação das políticas públicas.

O desenvolvimento socioemocional ou socioafetivo é, assim como o cognitivo, um processo de construção do sujeito, intermediado por questões sociais, culturais, ambientais que não pode ser medido por meio de itens de testes de larga escala. O que se intenta é torná-lo mensurável e quantificável para apoiar classificações? (ANPED, 2014, online)

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) em carta aberta à comunidade educacional, aos órgãos legislativos e aos órgãos executivos do MEC, também manifestou seu repúdio à prática de avaliação em larga escala, tal qual proposta pelo estudo acima referido e realizado a partir do instrumento SENNA.

Endossando e concordando com as críticas feitas pela ANPED, a ABRAPEE entende que as competências socioemocionais não podem ser dissociadas das cognitivas, sendo questionáveis os métodos que pretendem mensurá-las isoladamente, especialmente através de um constructo teórico e instrumentos psicométricos elaborados a partir de referências da Associação Americana de Psicologia (APA) e que ignoram as contribuições dos estudos das "habilidades sociais" realizadas por pesquisadores brasileiros e que não avalizam esse tipo de iniciativa, considerada um "retrocesso teórico, metodológico e da prática educativa e psicológica no âmbito educativo" (ABRAPEE, 2015, p.3). Dando margem a formas de discriminação e distinção que não correspondem aos avanços teóricos e práticos da educação, da psicologia e da psicologia escolar brasileira, a entidade considera que a mensuração em larga escala de competências socioemocionais seria um retorno "às explicações simplistas, biologizantes, medicalizantes e, sobretudo, individualistas que não compreendem o processo de escolarização como algo que transcende o papel das dimensões pessoais do aprendiz" (ABRAPEE, 2015, p.2).

Em junho de 2015 foi a vez do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) manifestar-se contrariamente à mensuração de competências socioemocionais realizada pelo Instituto Ayrton Senna. A moção, aprovada no V Seminário de Educação Brasileira (SEB),

foi publicada em editorial do número 31 da Revista Educação e Sociedade. Dentre as razões que ensejaram a moção destacam-se: a concepção naturalizante da personalidade humana ancorada na psicologia dos traços, já amplamente criticada; a separação entre os aspectos cognitivos e socioemocionais – o que contrariaria os avanços produzidos por áreas dos conhecimentos como a psicologia, a pedagogia, a neurologia e as ciências sociais; a padronização característica do pensamento psicométrico, que ignora a diversidade e as condições de desigualdade social abrindo margem para patologização e estigmatização da diferença e, finalmente, a falta de consenso sobre o impacto da medição das competências socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem.

Endossamos as críticas apontadas pela ANPED, pela ABRAPEE e pelo CEDES, bem como os questionamentos levantados por Smolka *et al.* A escola e os educadores que nela atuam sempre tiveram um papel fundamental na formação pessoal, afetiva e cognitiva dos educandos, mas se estrutura, de fato, como instância responsável pela formação cultural dos sujeitos, contribuindo para ampliação do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade. Não sendo um mundo à parte, essa formação perpassa a dimensão da sociabilidade e das emoções, já que comporta a relação professor-aluno como elemento pedagógico fundamental, sem o qual o processo propriamente educativo não se realiza. Entretanto, essa condição não deve subordinar o processo pedagógico a uma suposta necessidade de conformação psicossocial dos sujeitos, tomando aquelas dimensões como específicas ou exclusivas atribuições da escola. A escola participa da formação de competências socioemocionais dos alunos como consequência daquilo que lhe é próprio e o faz segundo princípios axiológicos, éticos e políticos construídos com base em concepções das quais os educadores participam direta ou indiretamente.

A avaliação, seja de que natureza for, pressupõe objetivos e conteúdos com os quais os agentes educativos (escola e professores) se relacionam em um grau de domínio epistemológico que lhes permitem não só viabilizá-los, mas envolver-se na sua permanente construção e reconstrução. A avaliação de competências socioemocionais com o uso de instrumentos e técnicas próprias da econometria e da psicometria, ignora, na forma e no conteúdo, a especificidade, a particularidade e o acúmulo de experiências e pesquisas do campo educacional e seu esforço na elaboração e definição de métodos, princípios e valores que orientem a produção de conhecimento na área educacional.

Não se trata de restringir ou criar algum tipo de reserva epistemológica para o campo da educação, mas de não reproduzirmos, inadvertidamente, discursos que desconsiderem a complexidade do fenômeno educativo ou que tomam parte do sistema de verdades sem atentar

para as implicações político-pedagógicas e epistemológicas que as constituem. Os campos de conhecimento possuem seus métodos próprios de pesquisa e validação científica, mas quando se trata de um objeto com múltiplas determinações e abordagem multirreferenciada, como é o caso da educação, espera-se que esses campos interpretem os resultados gerados em seus sistemas de validação e valores com um mínimo de diálogo com outros campos que se debruçam sobre o mesmo objeto. Como afirmar que esta ou aquela competência socioemocional tem impacto no desempenho em língua portuguesa e matemática sem considerar as pesquisas produzidas pelos campos da didática, da alfabetização e letramento, da sociologia da educação ou mesmo da psicologia da educação? Quais as implicações ético-pedagógicas implicadas na “constatação científica” de que “meninas são mais organizadas e resilientes e menos estáveis emocionalmente” em um momento em que a discussão sobre gênero na escola encontra-se sob fogo cruzado?

Essas e outras questões precisam ser postas antes que se assuma e aceite no campo da educação a adoção de instrumentos de pesquisa estranhos aos métodos e princípios que tem orientado a produção de conhecimento neste campo.

#### 7.1.4 O Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”: assumindo a pauta internacional

O histórico apresentado até aqui nos autoriza a dizer que a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro serviu como balão de ensaio e vitrine para a inclusão das competências socioemocionais na pauta das políticas públicas de educação no Brasil. A elaboração e implementação de uma proposta curricular com ênfase nessas competências teve repercussões diretas na política educacional do estado do Rio de Janeiro a ponto de tornar-se referência para elaboração de diretrizes operacionais para a organização curricular pelo CEE/RJ. A avaliação em larga escala das competências socioemocionais, experiência inédita no país até então, reacendeu o debate sobre a função social da escola ao propor que esta, ajustando-se às novas demandas do século 21, introduzisse inovações curriculares baseadas em evidências científicas amplamente atestadas por pesquisas empíricas produzidas nos âmbitos da ciência econômica, da psicologia, da neurociência, entre outras.

Exercendo o papel de intelectual orgânico, o IAS conseguiu mobilizar, através de algumas figuras chaves, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) na construção de consensos e de propostas

que envolvessem a adoção das competências socioemocionais em políticas de currículo e de avaliação.

O Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”, realizado nos dias 24 e 25 de março de 2014, demarca fortemente o impulso dado à temática das competências socioemocionais no Brasil e a incorporação do seu discurso apologético por agentes do Estado. O Fórum, organizado pelo IAS em conjunto com a OCDE e o MEC, contou com a presença de 14 ministros e altos representantes de países membros e parceiros da OCDE, pesquisadores internacionais, dentre eles, James Heckman, principal palestrante do seminário sobre a mesma temática organizado em 2011 pelo IAS, além de gestores da educação no Brasil e de outros países. Os três fóruns (de ministros, de gestores e de pesquisadores) dinamizados no encontro focaram o debate em quatro grandes objetivos:

compreender quais competências são importantes; compreender os mecanismos de formação de competências e desenvolver melhores práticas para promovê-las, medir competências socioemocionais e melhorar políticas públicas e contextos de aprendizagem; desenvolver estratégias para garantir uma abordagem plena e coerente para o desenvolvimento de competências. (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, online)

Na abertura da sessão inicial do fórum de ministros, José Henrique Paim, Ministro da Educação o Brasil à época e coordenador desse fórum, declarava com entusiasmo que:

Este Fórum traz novas evidências sobre a ciência da aprendizagem e o Brasil apoia este novo enfoque sobre aquilo que contribui para o sucesso escolar. Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes. (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, online)

No evento, o economista James Heckman destacou-se mais uma vez como principal palestrante e Ricardo Primi, um dos autores do relatório sobre a avaliação de competências realizado na rede estadual do Rio de Janeiro, também marcou significativa presença entre os debatedores. O relatório “Competências para o Progresso Social”, elaborado pela OCDE e publicado no ano seguinte, serviu de referência para os debates nas sessões.

Como síntese do fórum dos ministros, realizado em sessão fechada, a OCDE produziu um sumário com algumas conclusões e encaminhamentos acordados entre os representantes políticos dos países presentes. Dentre os consensos estabelecidos, os representantes reconheceram as competências socioemocionais como um importante instrumento para melhoria de índices econômicos, sociais e educacionais e com possíveis impactos sobre as desigualdades sociais. Convencidos de que as competências socioemocionais são maleáveis, também concordaram que o foco das políticas de educação não deveria se restringir à primeira infância. Houve um consenso, ainda, de que as competências (cognitivas e socioemocionais)



podem ser mensuradas de forma significativa, mesmo que se deva considerar os incentivos e esforços associados ao desempenho de tarefas envolvidas nessa medição. Ressaltaram-se como competências cognitivas importantes, o letramento e o numeramento; assim como as competências socioemocionais relacionadas ao trabalho em equipe, perseverança, resiliência e comunicação. Também julgaram importante considerar a capacidade dos professores em promover as competências socioemocionais.

Os participantes defenderam o diálogo entre os formuladores de políticas públicas e a comunidade científica com vistas à elaboração de diretrizes com base em novas evidências científicas, especialmente sobre duas questões: definição de competências socioemocionais que incidem diretamente sobre resultados específicos e os mecanismos que possibilitariam ampliá-las. O sumário destaca que o Brasil esteve entre os países que defenderam o levantamento de dados em larga escala e encerra-se com o compromisso da OCDE de:

(...) continuará a fazer esforços para ajudar a fortalecer a base de dados em um estudo longitudinal sobre a formação de competências desde a infância até a adolescência em diferentes países. Nós também vamos continuar buscando contribuições de grandes cientistas, como o professor Heckman, para que os países compartilhem o conhecimento para melhorar as decisões de políticas públicas. Por último, mas não menos importante, nós vamos continuar a trabalhar junto aos países da OCDE e parceiros para aprender com suas experiências e para promover as competências socioemocionais entre os diferentes atores. Estamos certos de que esses esforços serão complementares aos investimentos consideráveis que já são feitos (ou planejados) pelo Ministério da Educação do Brasil e pelo Instituto Ayrton Senna. (OCDE, SUMÁRIO: FÓRUM DE MINISTROS, 2014, p.4)

A repercussão desse Fórum pode ser medida não só pela maior ênfase dada às competências socioemocionais nos discursos de gestores educacionais, agentes do estado e de alguns representantes do CNE, mas também, e principalmente, pelos desdobramentos concretos que se seguiram a partir de iniciativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do CNE, do IAS e da SAE. Inicia-se a partir daí, em nosso entendimento, o segundo momento de mobilização da agenda socioemocional no Brasil, que se caracteriza pela efetivação de ações em nível federal voltadas para a incorporação das competências socioemocionais na política curricular nacional.

## **7.2 Segundo momento: ações do governo federal e incorporação das competências socioemocionais nas políticas educacionais**

Promovida a agenda socioemocional em âmbito nacional, a pauta das competências socioemocionais passa a ser progressivamente incorporada nas ações e políticas desenvolvidas por diferentes órgãos nacionais. Assim, vemos a discussão sobre competências

socioemocionais prosperar e ganhar espaço no CNE, na CAPES e na Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) em documentos, declarações e políticas defendidas e ou implementadas nessas esferas institucionais. Posteriormente, esse debate ganha materialidade mais efetiva pela inclusão da noção de competências socioemocionais na reforma do ensino médio, na BNCC e nas novas diretrizes curriculares do ensino médio e da educação técnica e profissional. Muitos estados, bastante mobilizados pelo debate e/ou premidos pela urgência na implementação da reforma do ensino médio acabam por reverberar, no âmbito regional, a defesa das competências socioemocionais, incorporando-as em seus recém documentos curriculares elaborados em resposta à reforma do ensino médio e à aprovação da BNCC. Ao mesmo tempo, o IAS reformulando suas ações e estratégias, estreita ainda mais os laços com os estados e municípios, formalizando novas parcerias para o desenvolvimento de propostas curriculares, formação de professores e consultoria pedagógica relacionada à agenda socioemocional. A pandemia da Covid-19, longe de interromper esse processo, serviu como um momento propício para dar maior visibilidade a esta agenda e ao protagonismo e expertise do IAS na promoção de políticas e dispositivos necessários à incorporação das competências socioemocionais nos currículos de estados e municípios.

#### 7.2.1 O Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais da CAPES e as movimentações do CNE

Passados três meses do Fórum “Educar para as competências do século 21”, a CAPES, em parceria com o IAS, criava o Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais. Através do edital nº 44/2014, o programa propunha o financiamento de 10 projetos de pesquisa-ação e pesquisa participativa voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais em todos os níveis de ensino e pesquisa. Dentre os objetivos específicos do edital se expressa o interesse pela formação de professores para o trabalho com as competências socioemocionais, o fortalecimento dessa linha de pesquisa no âmbito da pós-graduação e do diálogo entre a produção científica, as políticas públicas e os atores envolvidos diretamente no processo educacional.

No mesmo ano, o CNE encomendou um estudo para fornecer subsídios para elaboração de políticas públicas de desenvolvimento de competências socioemocionais na escola. Escrito por Anita Abed, consultora da UNESCO, o texto de 139 páginas, intitulado “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica” (ABED, 2014), resgata teorias clássicas do

desenvolvimento infantil, aborda a teoria das inteligências múltiplas e aponta como tendência atual no campo da educação o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Fazendo referência direta à avaliação em larga escala dessas habilidades realizada pelo Instituto Ayrton Senna e ao Fórum “Educar para as Competências do século 21”, Abed indica o Big Five como referência teórica para avaliação de competências socioemocionais, mas cita também pesquisas realizadas pela *Mind Lab* no Brasil, que utilizam como métodos itens situacionais com escolha forçada, itens com escalas de gradação e correlação entre “autopercepção do aluno” x “percepção do professor” x “observação de ações” (ABED, 2014, 117). A referida empresa, para a qual a autora presta serviços, é líder mundial na pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais para o desenvolvimento de habilidades e competências, com atuação em mais de 30 países.

O CNE passou a discutir as competências socioemocionais desde outubro de 2013 e, de acordo com uma reportagem publicada em 10 de setembro de 2014 no portal de notícias G1, o conselho teria, já naquele momento, a intenção de incluir as competências socioemocionais no currículo nacional. Em entrevista publicada no portal, o conselheiro Francisco Cordão refere-se à elaboração de um parecer e resolução sobre as competências socioemocionais que deveria dialogar com as diretrizes gerais para a educação básica e específicas para o ensino fundamental de 9 anos, o ensino médio e o ensino profissionalizante de nível médio. Cordão foi um dos grandes defensores da inclusão das competências socioemocionais nas diretrizes curriculares, especialmente na educação profissional. Em dezembro de 2015, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Frente Parlamentar Mista da Educação promoveram o seminário internacional “O desenvolvimento socioemocional e a educação”. O conselheiro foi um dos convidados e abordou o tema “A aplicação socioemocional na educação profissional”. Para ele, o conceito de competências como mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes deveria ser ampliado com a inclusão de valores e emoções como “CHAVE” para responder, de forma criativa, aos novos desafios da vida cidadã do trabalhador (BRASIL. CNE/CEB, 2011, p. 20).

No transcorrer do ano de 2014, o IAS continuou a atuar fortemente na disseminação do ideário das competências socioemocionais. Realizou, em parceria com o Instituto Inspirare/Porvir, o encontro da “série Diálogos – O futuro se aprende”, dando especial destaque para o tema do desenvolvimento das competências socioemocionais na educação. O evento contou, mais uma vez, com a presença de especialistas, gestores de educação e organizações sociais, como o Instituto Unibanco. Em depoimento no site porvir.org, o diretor de inovação e articulação do IAS, Mozart Neves, deixou claro que o evento servia “para

fomentar discussões no CNE (Conselho Nacional de Educação) e para tentar levar o tema para universidades, que ainda buscam caminhos para desenvolvimento das habilidades socioemocionais” (PORVIR, 2014, online).

Como resultado do encontro, o IAS, o Instituto Inspirare e o portal Porvir construíram uma série de recomendações para orientar o planejamento de políticas públicas e atividades nas escolas visando o desenvolvimento das competências socioemocionais. Tais recomendações cobrem amplas áreas como: currículo, formação de professores, avaliação, práticas pedagógicas, gestão, recursos, etc, e, apesar de sucintas, deixam evidentes o propósito de influenciar secretarias de educação e gestores de políticas públicas e de escolas a promoverem iniciativas voltadas para a inclusão das competências socioemocionais no currículo.

### 7.2.2 O documento “Brasil, Pátria Educadora”

Em 2015, o segundo mandato do governo de Dilma Rousseff adotou o lema “Brasil, Pátria Educadora” e coube à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), à época sob a gestão do ministro Magabeira Unger, elaborar um documento preliminar apontando diretrizes para um projeto nacional de qualificação do ensino básico. O documento, que recebeu muitas críticas da comunidade acadêmica, de instituições e de movimentos ligados à educação, apresenta quatro eixos nos quais deveriam incidir as iniciativas para a transformação do ensino público: a organização da cooperação federativa na educação; a reorientação do currículo e da maneira de ensinar e de aprender; a qualificação de diretores e de professores e o aproveitamento de novas tecnologias. O texto ressalta o sucesso das experiências educacionais que seguiram a lógica da eficiência empresarial, sugere o aprofundamento seletivo na trajetória escolar, evoca o experimentalismo pedagógico e a construção de uma vanguarda pedagógica, considerada fundamental para o êxito da agenda de propostas.

No campo do currículo, além das críticas ao currículo enciclopédico, o texto enfatiza a necessidade de criação de mecanismos que permitam organizar a diversidade, individualizando o ensino e promovendo a diferenciação de trajetórias para alunos que demonstrem talentos acima da média e para aqueles que apresentam dificuldades em ascender níveis progressivos de capacitações. Além da ênfase no aprofundamento seletivo e nas capacitações analíticas (relacionadas à leitura e ao raciocínio lógico), o documento propõe, como um dos focos das políticas curriculares, o enfretamento das inibições pré-cognitivas ou

socioemocionais “que permita à massa de alunos, vindos do meio pobre, superar as barreiras pré-cognitivas que os impedem de aceder às capacitações analíticas” (BRASIL, 2015, p.6).

O texto introduz uma nomenclatura diferente para se referir às competências socioemocionais, porém, mais do que isso, sugere que alunos de classes mais pobres teriam um *déficit* ou, nos termos do texto, inibições pré-cognitivas ou socioemocionais que dificultam o desenvolvimento de competências cognitivas (capacitações analíticas). As competências socioemocionais (tratadas como conjunto de capacitações de comportamento) que deveriam receber tratamento especial na formulação e implementação do currículo nacional seriam, de acordo com o texto, a disciplina e a cooperação.

As pequenas diferenças na forma de nomear as competências socioemocionais não parecem resultar de uma concepção diferente ou distinta daquela que vinha sendo disseminada pelo IAS. A associação entre as competências socioemocionais e o desempenho em língua portuguesa e matemática havia sido constatada pela pesquisa em larga escala realizada pelo IAS na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Essa ideia reaparece no documento *Pátria Educadora*, em termos de uso mais coloquial. Assim, disciplina seria um termo que remete à conscienciosidade e à estabilidade emocional, enquanto a cooperação pode ser associada à amabilidade e a abertura para novas experiências, também essas, dimensões dos Big Five. É válido registrar que o ministro Mangabeira Unger visitou, depois da divulgação do documento *Pátria Educadora*, o CECA, com o intuito de conhecer a proposta curricular desenvolvida pelo IAS.<sup>69</sup>

A nosso ver, não parecem fortuitas a elogiosa menção à iniciativa privada, o chamado ao experimentalismo pedagógico e a sugestiva noção de que carecemos de uma vanguarda pedagógica, que constam no referido texto. O documento “*Pátria Educadora*” reverbera vozes e discursos que há muito rondam o terreno das políticas públicas de educação e que reduzem os complexos problemas educacionais à necessidade de inovação na gestão, no currículo e nas práticas pedagógicas. A reforma do ensino médio e a aprovação da BNCC foram forjadas com base nesses mesmos discursos.

### 7.2.3 A reforma do ensino médio

---

<sup>69</sup> Reportagem divulgada no portal conexão escola da SEEDUC/RJ em 20/04/2015. Disponível em: <http://conexaoescola.rj.gov.br/acompanhe-os-projetos/2015/04/ministro-mangabeira-unger-visita-c-e-chico-anysio?Projeto=11861>

No contexto do pós-golpe institucional de 2016 que destituiu, através de um processo de *impeachment*, a presidente Dilma Rousseff, o vice-presidente, Michel Temer, alçado ao posto de chefe de governo, tratou de conduzir uma série de reformas que, a pretexto de solucionar a crise econômica vivenciada pelo Brasil naquele momento, representou graves retrocessos do ponto de vista social, político, econômico e educacional. À reforma trabalhista de 2017 (Lei 13.467/2017), à lei da terceirização (Lei 13.429/2017) e à emenda constitucional n.º 95 (PEC 55/241), que impõe por 20 anos sérias limitações aos gastos sociais, incluindo à educação, somou-se a reforma do ensino médio que, na esteira dessas medidas de cariz neoliberal, ajustou-se perfeitamente aos interesses do empresariado educacional, ao ampliar as possibilidades de privatização, mercadorização e flexibilização do ensino.

Implementada inicialmente através da medida provisória 746 de 22 de setembro de 2016, a reforma do ensino médio alterou definitivamente alguns artigos da LDB ao ser convertida na lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Além da criação de um arranjo curricular composto pela BNCC e pelos itinerários formativos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais e formação técnica e profissional), destacam-se no quadro de mudanças implementadas pela reforma: 1) o aumento progressivo da carga horária de 800 para 1.400 horas anuais, devendo essa carga horária atingir pelo menos 1000 horas até 2022; 2) a exclusão de artes e educação física como componentes curriculares obrigatórios e de sociologia e filosofia enquanto disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, devendo os conteúdos dessas disciplinas apresentarem-se no currículo do ensino médio na forma de “estudos e práticas”; 3) a limitação da carga horária da BNCC a um total máximo de 1.800 horas; 4) a obrigatoriedade de oferta da disciplina de língua inglesa e o oferecimento, em caráter optativo de outras línguas e; 5) a admissão de professores para atuarem nos componentes dos itinerários por critério de “notório saber”.

A despeito das contradições e retrocessos da reforma já devidamente registrados e problematizados por Motta e Frigotto (2017), Ramos e Frigotto (2016,2017), Ramos (2017) e Kuenzer (2017), interessa-nos destacar, neste momento, a breve mas significativa menção à inclusão de aspectos socioemocionais no currículo do ensino médio, tal como disposta na nova redação do inciso 7º do artigo 35 da LDB:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e **socioemocionais**, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2017, online, grifo nosso)

Nota-se aqui o recurso aos projetos de vida e o apelo à ideia de formação integral, dois dos pressupostos político-pedagógicos já preconizados pelo currículo socioemocional do IAS.

Longe de se tratar de mera casualidade e coincidência, compreendemos que tal alinhamento demonstra uma significativa influência da publicização e construção ativa de discursos e consensos em torno das competências socioemocionais realizados pelo IAS e a OCDE nos últimos anos. Cabe registrar ainda a flexibilidade conferida aos sistemas de ensino, pelo inciso 1º do artigo 36, para definirem, a partir critérios próprios, as “competências e habilidades” que irão compor os componentes curriculares dos itinerários formativos, o que amplia ainda mais a possibilidade de incorporação de objetivos socioemocionais nos currículos de ensino médio. Veremos, no item seguinte, que no texto da BNCC esses objetivos encontram-se mais diluídos e articulados às dez competências gerais, sendo mais explicitamente referidos nas três últimas dessas competências.

#### 7.2.4 A Base Nacional Comum Curricular

Entres os anos de 2015 e 2018 o debate em torno da BNCC movimentou enormemente a comunidade educacional, pesquisadores, professores, políticos e o empresariado, especialmente aqueles mais vinculados ao movimento “Todos Pela Educação”.

Antes disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, aprovado em 2014, estabeleceu como uma das estratégias para atingimento das metas 2 e 3 e 7<sup>70</sup> “a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio” (BRASIL, 2014, p.53).

Considerada uma vitória a inclusão do termo “direitos e objetivos de aprendizagem” em substituição a “expectativas de aprendizagem” no PNE, os sujeitos políticos mobilizados em torno da construção e aprovação da BNCC, referem-se ainda aos artigos 210 da Constituição Federal, cujo texto dispõe que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1989, online) para justificarem a urgência na elaboração desta base. Também costumam mencionar o artigo 26 da LDB que, de maneira mais explícita, sugere que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base

---

<sup>70</sup> Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p.51). Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. (BRASIL, 2014, p.54). Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. (BRASIL, 2014, p.61)

nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996, online).

Por outro lado, alguns pesquisadores, dentre eles Saviani (2016) e Lopes (2018), argumentam que a Diretrizes Curriculares Nacionais, das diferentes etapas e modalidades de ensino, já teriam contemplado às exigências de normatização curricular, o que no nosso entender também poderia ser aplicado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997 e 1998.

Não obstante, o fato é que, em 2015, o MEC, em conjunto com o CONSED e a UNDIME instituiu, por meio de uma portaria, o grupo responsável pela elaboração da primeira versão da BNCC. Após a realização de seminários, em setembro daquele ano, é publicada a primeira versão do documento, disponibilizado em ambiente virtual para consulta pública e sugestões de acréscimos, modificações e supressões nos trechos, findando esse processo em março de 2016. A partir daí essas contribuições teriam sido sistematizadas, resultando numa segunda versão que passa a ser discutida em seminários estaduais organizados pelo CONSED e pela UNDIME. Após um novo trabalho de sistematização, a terceira versão do documento é entregue ao CNE em abril de 2017, ainda sem a parte relativa ao ensino médio. Segue-se então uma série de audiências e consultas públicas realizadas pelo CNE, que acaba por aprovar o documento em agosto, sendo homologado pelo MEC em dezembro daquele ano, ocorrendo o mesmo com a BNCC do ensino médio um ano depois.

Cabe destacar nesse processo a grande mobilização e atuação dos reformadores educacionais (FREITAS, 2015) organizados através de sujeitos políticos vinculados ao “Todos pela Educação” (TPE) e que constituíram um amplo movimento denominado “Movimento pela Base” (MPB). Apresentando-se como “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MPB, 2021, online), o MPB, que continua atuante, tem em seu conselho figuras conhecidas como Cláudia Costin (Ex-secretária de educação do Rio de Janeiro), Denis Mizne (CEO da Fundação Lemman) e Eduardo Deschamps (ex-presidentes do CNE). Além disso, o movimento tem como mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho e apoio institucional do IAS, da Fundação Roberto Marinho, do TPE, do CONSED e da UNDIME, dentre outros.

Afora os interesses privatistas que foram contemplados com a aprovação da BNCC e que incluem a ampliação do mercado de apostilas, livros didáticos e outros materiais instrucionais, a padronização dos currículos e seu atrelamento como parâmetro para



avaliações de larga escala e a adoção da noção de competências como referência curricular, outros retrocessos podem ser elencados como: a vinculação da formação de professores à BNCC, mediante a Base Nacional Comum (BNC-Formação), a inclusão do ensino religioso como área de conhecimento, a antecipação do ciclo de alfabetização para o 2º ano e a escanteamento do debate sobre gênero e orientação sexual.

Assumida como referência para estabelecer as aprendizagens a serem desenvolvidas na educação básica, a noção de competência é definida no documento da BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.7, grifo nosso). Observa-se aqui a diferenciação entre competências e habilidades, a primeira de caráter mais geral e abrangente mobilizaria as segundas, juntamente com os conhecimentos, atitudes e valores em situações práticas. Para “garantir o desenvolvimento das competências específicas” (BRASIL, 2018, p.28), as habilidades expressariam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas, estando relacionadas, em cada componente curricular, aos objetos de conhecimento; estes, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Tais aprendizagens essenciais deveriam, então, concorrer para o desenvolvimento das 10 competências gerais que consolidariam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. As noções de “educação integral”, “protagonismo do estudante” e “projeto de vida” também são mobilizadas em contraposição à “fragmentação curricular” e ao “distanciamento da prática”, apoiando a ideia de construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14).

No que se refere mais especificamente às competências socioemocionais, vê-se que essas se encontram diluídas em diferentes objetivos de aprendizagem e/ou competências específicas na forma de termos como empatia, diálogo, criatividade, resiliência, comparecendo de modo mais explícito nas três últimas competências gerais, tais como transcritas abaixo:

8-Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e **reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos,

democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.10, grifos nossos)

Nota-se que, nestas três últimas competências, os aspectos socioemocionais ganham destaque e autonomia em face de uma possível articulação com os conhecimentos científicos e saberes de natureza cognitiva, o que, a nosso ver, demonstra concordância e convergência com os pressupostos epistemológicos e político-pedagógicos que vinham, desde 2011, sendo propalados pelo IAS e pela OCDE. Em um documento intitulado “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC” (2018) elaborado pelo “Movimento Pela Base” (MPB) com apoio do *Center for Curriculum Redesign* (CCR)<sup>71</sup>, as 10 competências gerais são apresentadas relacionando-se a descrição dessas competências na BNCC a palavras-chaves, que as traduzem de forma objetiva e sintética conforme as seguintes correspondências: Competência 1- Conhecimento; Competência 2- Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Competência 3- Repertório Cultural; Competência 4- Comunicação; Competência 5- Cultura Digital; Competência 6- Trabalho e Projeto de Vida; Competência 7- Argumentação; Competência 8-Autoconhecimento e Autocuidado; Competência 9- Empatia e Cooperação; Competência 10- Responsabilidade e Cidadania. (MPB, 2018, p.2). Evidencia-se, por essa interpretação, de maneira mais clara, a vinculação das competências 8, 9 e 10 ao desenvolvimento socioemocional.

Não obstante, o fato é que, ainda que variem os termos e/ou aspectos socioemocionais enfocados na BNCC, resta claro que a formação de competências socioemocionais foi definitivamente assimilada não só ao discurso pedagógico, mas à política educacional nacional, constituindo a sua incorporação nas competências gerais da BNCC a forma mais elaborada e explícita do êxito alcançado pelos seus propagadores e divulgadores, particularmente, o IAS e a OCDE.

#### 7.2.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica de 2021

De forma a alinhar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Profissional e Tecnologia (DCNEPT) à

---

<sup>71</sup> O CCR se apresenta em seu site como “uma organização global sem fins lucrativos dedicada a melhorar a educação respondendo à pergunta: “O que os alunos devem aprender para o século 21?” e que se concentra em projetar e propagar novos currículos e reúne organizações internacionais, jurisdições, instituições acadêmicas, corporações e organizações sem fins lucrativos, incluindo fundações. Ele se concentra em projetar e propagar novos currículos. Ver: <https://curriculumredesign.org/about/>

BNCC e à nova organização curricular proposta pela reforma do ensino médio, observa-se, entre os anos de 2018 e 2020, mais uma reformulação desses documentos que, como veremos, também incorporam explicitamente as competências socioemocionais em seu arcabouço teórico, normativo e programático.

No artigo 5º da resolução 03/2018, que instituiu as novas DCNEM, estabelecem-se, para além os princípios gerais do ensino médio em todas as suas modalidades já determinados na Constituição Federal e na LDB, alguns princípios específicos dos quais destacamos os dois primeiros:

I - **formação integral** do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**; II - **projeto de vida** como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. (BRASIL, 2018, p. 2, grifos nossos).

Retomam-se aqui, mais uma vez, três motes recorrentes no debate iniciado em 2011 pelo IAS: o desenvolvimento aos aspectos socioemocionais, a ideia de formação integral, e o dispositivo curricular/pedagógico dos projetos de vida. Dando ainda mais clareza sobre a relação entre ambos, o artigo 6º da resolução, que define os termos utilizados no documento, descreve assim o entendimento de formação integral:

desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam sua autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 2)

Nessa redação, incorpora-se mais um conceito importante: o protagonismo juvenil, explorado não só pelo IAS e a OCDE, mas já consolidado em publicações da UNESCO voltadas à orientação e elaboração de políticas para juventude (UNESCO, 2004).

Em relação à definição de competências, reproduz-se no documento o seu significado tal como estabelecido na BNCC. Já a definição de habilidades ganha maior especificação sendo enunciada como "conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados" (BRASIL, 2018, p.3). Ao mesmo tempo, aponta-se para o fato de a expressão "competências e habilidades" ser adotada no documento como equivalente a "direitos de aprendizagem", tal como expresso no PNE. No entanto, ao tratar da organização curricular, o inciso 3º do artigo 7º assinala que:

As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.4)

Neste inciso, as aprendizagens essenciais não são tratadas como equivalentes às competências e habilidades, mas como aquilo que possibilitam o seu desenvolvimento. Por sua vez, competências e habilidades são aqui tratadas como sinônimos. Ou seja, no documento, aprendizagens essenciais e competências e habilidades são tratadas ora como termos equivalentes, ora como termos articulados. O mesmo acontecendo com competências e habilidades, que ora ganham uma definição específica e distinta, ora são tratados como sinônimos. Nota-se, uma evidente confusão conceitual, cujos termos parecem cumprir mais uma função mobilizadora e ideológica do que propriamente teórica e estruturante.

Assim, ao mesmo tempo em que se enuncia que as competências e habilidades da BNCC orientarão a construção dos currículos do ensino médio, no que se refere à formação geral básica, concede-se maior autonomia aos sistemas de ensino para organização dos itinerários formativos, permitindo a inclusão, por seus critérios, de “competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante” (BRASIL, 2018, p.8).

Em relação aos itinerários formativos, o parágrafo 2º do art. 12 do documento sugere que eles se organizem a partir de quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo).

Em relação às DCNEM de 2012, é nítido o retrocesso ao se abandonar a concepção do trabalho como princípio educativo e das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixos integradores entre os conhecimentos. Retrocede-se, em grande medida, às DCNEM de 1998, que preconiza a organização curricular a partir das competências. A diferença reside no fato de que, naquele momento, embora sejam mencionadas competências “cognitivas e sociais”, a ênfase recaía mais sobre a formação de competências cognitivas complexas (capacidade de abstração, manipulação de informações, raciocínio, resolução de problemas, etc). Nas atuais DCNEM, os aspectos socioemocionais, em consonância com a BNCC, adquirem maior relevância, dado o contexto socioeconômico e político-educacional vivenciado em nível nacional e internacional, com a exacerbação da crise do capital, que apela cada vez mais para a necessidade de (com) formação de sujeitos flexíveis e resilientes, aptos a aceitarem o restrito horizonte da empregabilidade e/ou do autoempreendedorismo.

Compondo o conjunto de normatizações que buscam alinhar os sistemas, níveis e modalidades de ensino aos pressupostos da reforma do ensino médio, a resolução 1/2021, consolida o arcabouço jurídico necessário à sua implementação nos modelos dos propósitos estabelecidos pela lei 13.415/2017, ao estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DNGEPT). Propondo orientar a Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis de ensino, as DNGEPT estabelecem normas para a estrutura e funcionamento dos cursos e para a formação e atuação docente nesta modalidade de ensino.

De início, chama a atenção a incorporação de princípios norteadores próprios do campo crítico e que foram retirados das novas DCNEM. Tais princípios, no entanto, encontram-se mesclados com noções próprias da perspectiva neoliberal propaladas nos últimos anos pelos reformadores educacionais (FREITAS, 2015). Assim, no artigo 3º do capítulo II, assume-se como uns dos princípios da educação profissional e tecnológica:

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social; (BRASIL, 2021, p.2)

Também comparecem no texto outros princípios como "indissociabilidade entre educação e prática social", tecnologia como uma das "bases científicas" da produção moderna, interdisciplinaridade no "planejamento curricular e na prática pedagógica" e "reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais". Apesar dessa inusitada e estranha apropriação de concepções do pensamento crítico no documento, as competências continuam sendo a referência para a organização curricular, e em consonância com a perspectiva da BNCC e dos itinerários formativos. Nas DNGEPT, as competências profissionais são definidas como:

A capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho.  
(BRASIL, 2021, p.4)

Merece ser destacada a atenção dada às competências socioemocionais neste documento curricular, o único de abrangência nacional dentre os analisados até agora que procura conferir-lhe uma definição mais precisa. Desse modo, no inciso 2 do artigo 19, elas são entendidas como competências que compõem o perfil profissional de conclusão dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e definidas como

um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da

interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (BRASIL, 2021, p.8-9)

O documento refere-se também às competências pessoais, mas diferentemente das profissionais e socioemocionais, não são por ele definidas. Apesar disso, considerando que se mantém, em relação às DCNEPT de 2012, a concepção de perfil profissional composto por “competências profissionais e pessoais”, sendo essas últimas, naquele momento, identificadas como as competências básicas desenvolvidas no ensino médio, entendemos que as competências pessoais podem ser lidas como aquelas previstas na BNCC e que englobam aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Esse entendimento é reforçado pela redação do artigo 23 que, ao tratar do planejamento curricular necessário à "concretização da identidade do perfil profissional de conclusão de curso" indica que ele é:

definido pela explicitação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, compreendidos nas competências profissionais e pessoais, que devem ser garantidos ao final de cada habilitação profissional técnica e das respectivas saídas intermediárias correspondentes às etapas de qualificação profissional técnica, e da especialização profissional técnica, que compõem o correspondente itinerário formativo do curso técnico de nível médio. (BRASIL, 2021, p. 9)

Dessa forma, retoma-se aqui a ideia da CHAVE (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções) como componentes das competências básicas e que remetem às dimensões do saber-conhecer, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver preconizadas pela UNESCO (1998).

A respeito das DNGEPT cabe ainda registrar o endosso conferido à habilitação de professores para o exercício da docência na educação profissional e tecnológica a partir do reconhecimento do “notório saber”, e que, nos termos do referido documento, poderia se atestado apenas com base em titulação específica ou em comprovada experiência profissional ou docente, esta última podendo servir como base para certificação de competência equivalente à licenciatura. Trata-se de um claro retrocesso frente à luta pela qualificação e formação profissional de docentes para essa modalidade de ensino.

#### 7.2.6 Ações e políticas desenvolvidas nas sistemas estaduais de ensino

Mesmo antes da aprovação da reforma do ensino médio e da BNCC, já existiam algumas ações em curso nos estados da federação brasileira voltadas para a incorporação das competências socioemocionais no currículo escolar e implementação do ensino médio integral. Contudo, com a consolidação do arcabouço normativo-jurídico que reestrutura e conforma as bases para a implementação do “Novo Ensino Médio”, intensificam as medidas e

parcerias que operacionalizam dispositivos políticos e pedagógicos que possibilitam a efetivação da proposta de desenvolvimento das competências socioemocionais nas propostas curriculares, favorecidas pela ampliação do tempo escolar.

Consultando os sites das Secretarias Estaduais de Educação, localizamos muitas dessas iniciativas sendo desenvolvidas, muitas vezes em parcerias com o IAS e, não raramente, em concomitância com a elaboração de novas diretrizes e matrizes curriculares do ensino médio dos estados. Destacamos a seguir algumas das quais consideramos mais significativas e reveladoras do curso que vem tomando a incorporação das competências socioemocionais nos currículos e programas dos estados e da participação ativa e consultiva de ONGs ligadas à educação, com destaque para o IAS.

Na região Norte, o estado do Amazonas é aquele que mais tem se empenhado na promoção de ações de formação e capacitação de professores para o desenvolvimento das competências socioemocionais. A partir do segundo semestre de 2021, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) vem promovendo, através do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), uma série de cursos de formação através do projeto “Trilhas do Saber”, como parte do programa Educa+Amazonas. Dentre as temáticas abordadas em encontros e materiais instrucionais estão as “Competências Socioemocionais na Escola” e “Competências socioemocionais na Escola e cotidiano do professor – equipe gestora”. Em 2020, a SEDUC-AM já havia elaborado um documento intitulado “Documento plano de retorno às aulas - orientações sobre as competências socioemocionais”. Nele propõe sugestões de atividades aos professores para desenvolvimento das competências socioemocionais relacionadas às dimensões do Big Five.

No Sul, à exceção do Paraná, os dois outros estados parecem bastante alinhados e comprometidos com as novas perspectivas político-pedagógicas postas pela reforma do ensino médio, a BNCC e as competências socioemocionais.

No Rio Grande do Sul, o governo do estado lançou o programa “Avançar na educação”, que além de prever ações de melhoria na infraestrutura e soluções tecnológicas, incluirá cursos de capacitação para professores por meio de parcerias com o IAS e ações de melhoria da aprendizagem. Em relação a este último propósito, o decreto 56.137 de 14 de outubro de 2021, instituiu o programa de recuperação e aceleração da aprendizagem “Aprende Mais”, que tem como um de seus objetivos “potencializar a política de alfabetização integral da rede estadual, desenvolvendo múltiplas linguagens, letramento e competências socioemocionais” (DO-RGS, 2021, online) e capacitar os professores no intuito de:

contribuir com a redução ou a eliminação dos déficits de aprendizagem apresentados pelos estudantes, bem como contribuir com o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais; e Língua Portuguesa, de Matemática e de Competências Socioemocionais. (DO-RGS, 2021, online)

Também foi estabelecido, através do termo de colaboração 2756/2021, uma parceria entre o Instituto Alicerce e a Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul para instituir em 3 escolas piloto, o Programa de “Fortalecimento das competências do Ensino Fundamental I e II”, alinhadas à BNCC e tendo como referência os indicadores do PISA. Seu objetivo principal será

a recuperação das trilhas de desenvolvimento: leitura, escrita e matemática, incluindo as competências socioemocionais e a expansão do repertório cultural, por meio da personalização do ensino (metodologia de diferenciação de instrução), com foco em impulsionar a transformação social de jovens através da educação e apoio socioemocional para efetivação de seus projetos de vida." (DO-RGS, 2021, online)

No estado de Santa Catarina vigora, desde 2017, a “Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio”, construída nos moldes do currículo Solução Educacional para o Ensino Médio implementado no Rio de Janeiro. Presente inicialmente em 15 escolas, a proposta foi estendida para mais 30 escolas no ano de 2018. O desenvolvimento das competências socioemocionais no estado ganhou novo impulso com a elaboração do “Currículo de Base do Território Catarinense do Ensino Médio”. Na reorganização das matrizes curriculares, estabeleceu-se o componente projeto de vida que se caracteriza "como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social" (SED, 2020, p.63). No Paraná, conforme explicam Silva, Martini e Possamai (2021), também foi incluído, na matriz do novo ensino médio, o componente projeto de vida nos três anos do ensino médio, com o mesmo objetivo principal de desenvolver as competências socioemocionais e o empreendedorismo.

Em Goiás, várias ações vêm sendo desenvolvidas para implementação das competências socioemocionais no currículo. Em uma parceria com o Sebrae-GO, foi produzido e lançado em 2020, o "Emocionário", uma coletânea de 97 vídeos elaborados com base na BNCC. A coletânea foi disponibilizada no portal NetEscola da própria Secretaria de Educação (SEDUC-Goiás) e pode ser acessada por pais, professores e alunos, servindo, segundo a secretaria, de suporte para realização de aulas interativas.

Antes disso, em 2019, outra parceria, dessa vez com a *Bussines Professional Women* (BPW), possibilitou a implementação do programa “Mundo de Dentro” que visava alcançar, até 2020, 6 mil estudantes. Tal programa estabelecia em seu plano de ação, cinco eixos temáticos: identificar e explorar as emoções; autoconhecimento; relacionamento interpessoal; automotivação e protagonismo social. Coroando esse conjunto de ações em 2020, Goiás



iniciou a implementação da “Solução Educacional” do IAS em 137 escolas. Em formato diferente do que fora implementado no Estado do Rio de Janeiro, esse novo programa curricular, denominado Diálogos Socioemocionais, possui cinco macrocompetências que correspondem aos 5 fatores do Big Five que, por sua vez, se desdobram em 17 competências socioemocionais. O modelo também inclui instrumentos de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dessas competências. Esse modelo também está sendo implantado em 2021 no estado do Mato Grosso do Sul. Em Mato Grosso, por sua vez, foi sancionada, em maio de 2021, a lei 11.378 que institui a "Política Estadual de Incentivo à Educação Socioemocional", com o objetivo de priorizar e promover o pleno desenvolvimento das competências socioemocionais da população acadêmica da rede de ensino daquele estado.

No Distrito Federal, as competências socioemocionais foram o tema da II Virada Pedagógica, evento anual de formação continuada destinado para orientadores educacionais e professores da rede de ensino, promovido pela Secretaria de Estado do Distrito Federal e realizado em maio de 2019. Uma das palestrantes convidadas foi Anna Penido, diretora do Instituto Inspirare e do Porvir, respectivamente instituição e portal dedicados a promoverem e divulgarem as competências socioemocionais, disponibilizando materiais para facilitar sua implementação nas escolas. No mesmo período, foi publicada a portaria 180/2019, que modifica o “Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”. Em seu artigo 310, o referido regimento sugere que as medidas disciplinares de caráter pedagógico sejam tomadas como "evidência para a avaliação de aspectos comportamentais, incluindo competências socioemocionais, atitudes e valores, que fazem parte da formação integral do indivíduo" (SEEDF, 2019, p.121). Finalmente, a Resolução nº 2/2020, ao estabelecer normas e diretrizes para a educação básica no sistema de ensino do Distrito Federal, sugere que as atividades desenvolvidas no componente curricular projeto de vida tenham como objetivos, dentre outros, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Dos estados do Nordeste, o Ceará é aquele que mais busca alinhar-se, antecipadamente, às propostas e políticas sugeridas pelos reformadores empresariais e seus prepostos. Já em 2015, a Secretaria de Educação daquele estado buscou firmar parceria com o IAS para a assessorá-los na implementação na política de Educação Integral do Ensino Médio. Naquele momento, foi aplicado aos estudantes do 1º ano a avaliação socioemocional com base no instrumento SENNA, construído e utilizado primeiramente no estado do Rio de Janeiro. Em 2017, foi a vez dos estudantes do 3º ano passarem por essa mesma avaliação. O objetivo era observar a evolução e o desenvolvimento das competências socioemocionais desses alunos no percurso do ensino médio. A abrangência da assessoria técnica do IAS se

amplia em 2018 por meio da implementação da proposta educacional “Diálogos Socioemocionais”, cujo contrato envolve, além da inclusão de disciplinas voltadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes: 1) a formação de professores e gestores para aplicação da proposta; 2) a aplicação de instrumentos e metodologias para avaliar e monitorar o desenvolvimento de competências socioemocionais pelos alunos e o andamento da política educacional na Secretaria de Educação; 3) a criação de uma “comunidade de prática”, para troca e socialização de experiências bem sucedidas realizadas pelos docentes, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa parceria foi fortalecida com a criação, neste mesmo ano, da “Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”.

É válido destacar que, antes mesmo de ter o IAS como parceiro, a SEDUC-CE já possuía, desde 2012, contrato com o Instituto Aliança com base na qual foi desenvolvida a metodologia e o componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS). Este, inspirado nas DCEM e nos Protótipos Curriculares de Ensino Médio e “Ensino Médio Integrado”<sup>72</sup> da UNESCO, tinha como objetivo:

Provocar uma mudança nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, a partir da criação de um componente curricular que promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, utiliza a pesquisa como ferramenta pedagógica e estimula o desenvolvimento de projetos de vida e de carreira. (SEDUC, 2012, *apud* Gonçalves, 2019)

O NTPPS funciona como elemento articulador do currículo, buscando trabalhar de forma trans e interdisciplinar as competências socioemocionais dos estudantes, usando oficinas e projetos de pesquisas como recursos. Também fazendo menção ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo juvenil, esse componente curricular, que tem carga horária semanal de 4 horas, aborda temas transversais a partir de três principais eixos temáticos: 1) projeto de vida; 2) mundo do trabalho; 3) iniciação à pesquisa científica.

Ademais, deve-se mencionar o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), cuja inspiração são experiências educacionais realizadas em Portugal que visam aproximar docentes, discentes e famílias a prevenir a evasão. Operacionalizada por meio de uma componente curricular de 4 horas que abordava temas transversais com o objetivo de educar a

---

<sup>72</sup> Tal publicação não tem relação com a elaboração teórica e curricular proposta e discutida por alguns autores do campo Trabalho e Educação no Brasil, a exemplo do que fizeram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) no livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições”. Na proposição desses autores, a integração é feita tendo como pressuposto o trabalho como princípio educativo e como eixos articuladores o trabalho, a ciência e a cultura. Trata-se de uma proposta que incorpora contribuições do campo crítico da educação e da tradição pedagógico marxista, especialmente os conceitos de politecnicidade e de escola unitária, respectivamente apropriados das elaborações de Marx e de Gramsci.

“razão e a emoção” (CEARÁ, 2011, p.1 *apud* Gonçalves, 2019, p.70), o PPDT passou, desde a implementação da parceria estabelecida com o IAS, a reservar a carga horária destinada ao componente "Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais", para desenvolver o projeto de vida proposto nos Diálogos Socioemocionais, o que demonstra a influência do modelo do IAS na reorganização de experiência curriculares já em curso naquela rede de ensino. De acordo com dados do *site* do IAS, a proposta curricular “Diálogos Socioemocionais” implementada no Ceará está sendo executada em 630 escolas da rede, atingindo cerca de 340.000 alunos. (IAS,2021, online)

Um ano antes da ampliação dessa parceria entre a SEDUC-CE e o IAS, institui-se no estado, por meio da lei 16.287, de 20 de julho de 2017, a política de Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de Ensino do Ceará, lei que, já no seu artigo 2º, coloca como objetivos de tal política a criação de um "Currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais" (DO-CEARÁ, 2017, online). Combinando elementos defendidos pelos reformadores educacionais com outros desenvolvidos pelo campo crítico da educação, a lei também estabelece, além deste e outros objetivos, a necessidade de “Implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo” (DO-CEARÁ, 2017, online).

Além da criação de novas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), a partir de 2017, o estado do Ceará já vinha, desde 2008, implementando também as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). Nestas, é ofertado o ensino médio integrado à educação profissional, tendo o currículo uma parte diversificada composta por componentes como projeto de vida, mundo do trabalho, empreendedorismo, formação para a cidadania, horário de estudo, projetos interdisciplinares<sup>73</sup> (SEDUC-CE, 2021, online).

Atualmente, segundo dados da Secretaria de Educação deste estado, 50% das escolas estaduais já funcionam em regime de tempo integral. Assim, se em 2008 as escolas estaduais de educação profissional atendiam 25 escolas, 20 municípios com 4 cursos e 4.091 matrículas, em 2021 elas estão presentes em 123 escolas, 101 municípios agora com 52 cursos e atendendo 57.231 matrículas. Já as escolas de ensino médio em tempo integral, passaram de

---

<sup>73</sup> A exemplo do que foi visto na implementação do programa de ensino médio integral do Rio de Janeiro, vemos aqui uma apropriação deturpada da proposta de ensino médio integrado, que desvirtua o sentido crítico de sua elaboração e discussão curricular desenvolvida por autores vinculados ao debate da educação profissional e do ensino médio na área de Trabalho e Educação no Brasil.

26 escolas distribuídas em 21 municípios com 2.782 matrículas em 2016 para 201 escolas em 107 municípios, com 57.299 alunos matriculados.

Atendendo às diretrizes propostas pela reforma e adequando-se à BNCC, o documento curricular referencial do Ceará (2019) estabelece uma estrutura curricular para o Ensino Médio composta por uma parte correspondente à BNCC e outra relativa aos itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas; formação profissional e clube estudantil. No entanto, cabe registrar que na matriz curricular foram mantidas as disciplinas de sociologia, filosofia, educação física e artes. Já na parte dos itinerários, há uma parte diversificada composta pelos componentes Formação Cidadã e NTPPS e uma parte flexível com componentes eletivos que o aluno pode escolher, a partir de um catálogo criado pela secretaria, e desde que estejam relacionadas ao seu itinerário formativo.

Ainda dentro das ações voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais no currículo, convém mencionar a coletânea de livros para o desenvolvimento dessas competências na educação infantil lançados pelo governo do Ceará em 2021, por meio do programa Mais Infância. Dirigido às redes municipais, esse material, não adota como referencial as 5 macrocompetências do constructo do Big Five, mas as habilidades socioemocionais do modelo CASEL: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Apesar do protagonismo do Ceará, outros estados do Nordeste também têm se notabilizado pela criação de políticas e ações voltadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais e a implementação da reforma do ensino médio.

No Maranhão foi criado, pela Secretaria de Estado de Educação, o Núcleo Socioemocional. Composto por uma equipe multidisciplinar, o núcleo desenvolve ações e políticas voltadas para as escolas de tempo integral e alinhadas ao “modelo de integração entre as habilidades cognitivas e socioemocionais, baseado na proposta de ‘Educação para o século XXI’” (SEDUC-MA, 2020, online). O núcleo já promoveu, durante a pandemia, o projeto “Escuta Solidária” e elaborou o “Guia de intervenções socioemocionais para equipes escolares”, ambas ações voltadas para amenizar os impactos socioemocionais durante e após a pandemia.

Na Paraíba, uma abordagem distinta do modelo propalado pela IAS é aplicado desde 2003, sob a rubrica de Educação Emocional e Social. Em 2019, essa metodologia foi ampliada, atingindo 3.200 educadores de 657 escolas públicas que passaram pelo processo de formação inicial em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tendo acesso ainda a um

material pedagógico exclusivo elaborado pela organização “Inteligência Relacional”. A organização também é responsável pela formação que foca na promoção da cultura de paz, trabalhando temas como empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos. O estado ainda foi destaque na mídia por ser o segundo a expandir mais as matrículas de educação integral no ensino médio por meio do programa "Escola Cidadã Integral", que também contempla o componente projeto de vida para desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Durante a pandemia, a secretaria de educação elaborou Diretrizes para o retorno às aulas presenciais, denominado "Plano novo norma para a educação da Paraíba" (PNNE/PA), um dos guias que compõem o material tem teve como tema "Aspectos socioemocionais e acolhimento psicossocial".

No Piauí, a secretaria de educação publicou em agosto e outubro de 2021, dois longos e densos documentos que reestruturam as diretrizes e matrizes curriculares buscando adequá-las ao "Novo Ensino Médio". Para organizar os itinerários formativos, o documento curricular do estado propõe sua organização em torno de 4 eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (SEDUC-PI, 2021b, p.17). Nos documentos, há uma longa exposição e defesa das competências socioemocionais, sendo mencionados desde o modelo CASEL até a experiência do IAS no Rio de Janeiro como modelos de referência para o desenvolvimento desse tipo de competência. Propõe-se assim que, além de desenvolvê-las de maneira interdisciplinar no âmbito dos componentes curriculares, em especial do componente projeto de vida, se construam "ferramentas e metodologias inovadoras" para se mediar essas competências. Assumindo convergência com a BNCC e a educação do século XXI, com vistas ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e da preparação para o mundo do trabalho, a avaliação defendida no documento para o novo ensino médio:

mantém sinergia com objetivo da educação propagada há muito tempo e, hoje, uma exigência no contexto educacional contemporâneo que é a formação integral dos estudantes, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, através de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (SEDUC-PI, 2021, p.49)

O modelo curricular do ensino médio do estado de Pernambuco, segue estrutura semelhante ao do Piauí, organizando os itinerários formativos a partir dos mesmos eixos. Contudo, no documento “Currículo de Pernambuco - Ensino Médio” (2021), os itinerários das áreas do conhecimento propostos pela reforma do ensino médio se organizam em unidades curriculares de projeto de vida e componentes eletivos, além de outras unidades curriculares que compõem trilhas ou percursos formativos obrigatórios. As competências

socioemocionais, tratadas no documento como habilidades socioemocionais, estão integradas em vários dos componentes curriculares, com destaque para os percursos de formação profissional, no qual ganha tratamento diferenciado como uma unidade curricular destacada e nomeada “Habilidades socioemocionais e Comportamento Empreendedor”. No Guia do Educador, também elaborado pela secretaria, o componente projeto de vida, que faz parte da matriz curricular do ensino médio desde 2012, é tido como aquele que melhor favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais.

A Secretaria de Estado de Educação de Alagoas também elaborou documentos curriculares para orientar o ensino médio integral. Neste caso, o documento “Matriz Socioemocional Curricular – Diretrizes Pedagógicas” (2021), surpreende ao adotar o modelo de educação socioemocional do CASEL como referência para promoção das competências socioemocionais. O documento oferece sugestões e orientações didático-pedagógicas para desenvolvimento dessas competências. Contudo, diferentemente das propostas curriculares de Pernambuco e Piauí, não propõe que elas sejam tratadas em um ou outro componente curricular, mas dá indicações e exemplos de como elas podem ser incorporados nas áreas de conhecimento da formação geral.

Na Bahia e em Sergipe, embora não tenhamos localizado documentos curriculares que tratam da reformulação do Ensino Médio e da abordagem das competências socioemocionais, há notícias publicadas nos respectivos *sites* das Secretarias Estaduais de Educação sobre processos de capacitação realizados com gestores e professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais, desde 2018, no caso da Bahia e mais recentemente (2021) em Sergipe, neste caso, sob a tutela do IAS.

Na região Sudeste, além do protagonismo da rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro na implementação do programa de Ensino Médio Integral com a inclusão, a partir da parceria com IAS, de componentes curriculares voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais, e já suficientemente descritos neste capítulo, há ações e políticas bem estruturadas nesse sentido no estado do Espírito Santo e em São Paulo. A exemplo do Rio Janeiro, essas ações e políticas também contam com parcerias com organizações privadas, destacadamente, com o IAS.

No Espírito Santo, foi implantado, desde 2015 o “Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único”, por meio da lei complementar 799/2015, a princípio prevendo a implementação do Ensino Integral em 30 escolas de ensino médio. Em 2017, a Secretaria de Educação do Estado assina um termo de cooperação técnica com o IAS, com o objetivo de implementar programas para desenvolvimento de competências socioemocionais

na rede estadual. O termo previa as seguintes ações: definição do currículo, seleção de metodologias adequadas, formação de professores e criação de um sistema de monitoramento. Não há maiores informações sobre os desdobramentos dessas ações mas, em 2021, a rede estadual disponibilizou, através do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope) 10 mil vagas para o curso de Formação Socioemocional, o que sugere que o estado está empenhado em promover as competências socioemocionais no currículo.

Em São Paulo, a parceria com o IAS, que já vem de longa data, teve como objetivo inicial realizar uma pesquisa sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes da rede estadual de ensino através da aplicação do instrumento SENNA. Realizada em 2019, a pesquisa envolveu ao todo 110.198 estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Publicado num relatório executivo, a pesquisa foi replicada em 2021 com estudantes dos mesmos anos, mas dessa vez foi estendida a professores da rede estadual, através de outro instrumento. Até o momento, não tivemos notícias dos resultados no site institucional, mas a secretaria anunciou que pretende aplicar em breve o mesmo instrumento também em outros profissionais da educação.

No que se refere à organização curricular, o acordo de cooperação técnica estabelecido pela secretaria envolve não só o IAS, mas também a empresa de consultoria Inova Educação, e teve como objetivo a implementação do programa Inova nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, inicialmente através de um projeto piloto desenvolvido no ano de 2019 em 24 escolas.

O programa Inova altera a matriz curricular do II ciclo do ensino fundamental e do ensino médio do estado, inserindo cinco tempos de aula semanais destinados a 3 novos componentes curriculares: projeto de vida (2 aulas), tecnologia e inovação (2 aulas) e eletivas (1 aula). O programa Inova se propõe a desenvolver habilidades cognitivas (memória, pensamento crítico, pensamento lógico) e habilidades socioemocionais (responsabilidade, determinação, persistência, curiosidade para aprender, confiança). Para isso, estrutura seus componentes da seguinte forma: 1) projeto de vida: com atividades e oficinas que apoiam os estudantes a planejarem seu futuro, gerirem seu tempo e organizarem seus projetos pessoais e profissionais; 2) tecnologia e inovação: aulas para ensinar na prática o uso e criação de tecnologias, a partir dos seguintes temas: mídias digitais, cidadania digital, robótica e programação; 3) eletivas: conjunto de componentes que os alunos podem escolher a cada semestre (empreendedorismo, educação financeira, economia criativa, olimpíadas do conhecimento e teatro). Segundo informações do *site* da secretaria, o projeto Inova foi estendido em 2020 para 3.800 escolas, atingindo 2 milhões de alunos.

Paralelamente, o Currículo Paulista homologado em 2020, adequa o currículo e as matrizes curriculares à BNCC e à reforma do ensino médio. As competências socioemocionais são discutidas no documento e encontram-se diluídas nos objetivos dos diferentes componentes curriculares da BNCC e dos itinerários. No documento estão previstos os itinerários correspondentes à cada área de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais), itinerários que integram algumas dessas áreas e o itinerário de formação técnica e profissional. Em todas elas constituem-se como eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Também se estabelece o componente projeto de vida como obrigatório em todos os itinerários.

Esses eixos e o componente projeto de vida também estruturam os itinerários do Currículo Referência de Minas Gerais. Não identificamos nenhum acordo ou parceria com organizações privadas neste estado, mas a temática socioemocional está presente, tendo sido um dos temas da Semana Pedagógica de Formações de 2021, um conjunto de *lives* realizadas pela secretaria voltada à formação continuada dos profissionais de educação da rede.

Analisando o panorama apresentado, podemos constatar que movimentos em relação à incorporação das competências socioemocionais e/ou à implementação do ensino médio integral já vinham ocorrendo em estados como do Ceará, Paraíba, Santa Catarina, Espírito Santo e Rio de Janeiro. No entanto, é nítido que essa movimentação se intensifica a partir de 2018, ano de aprovação da BNCC, fomentando em muitos estados a produção de documentos curriculares próprios para organização do ensino médio, nos termos postos pela Reforma, com destaque para a incorporação de componentes como o projeto de vida e disciplinas eletivas que cumpririam papel de destaque no desenvolvimento das competências socioemocionais. Embora tenhamos notado a participação de outros Institutos, ONGs e OS na assessoria e prestação direta de serviços relacionados à reorganização curricular, incluindo o fornecimento de material didático e a capacitação de professores, é notável a ampliação dos convênios e parcerias realizadas pelos estados com o IAS, o que foi favorecido, como veremos na seção seguinte, pelos rearranjos institucionais, conceituais e programáticos realizados pelo instituto nos últimos anos, pela sua aproximação com o CONSED e com a UNDIME e pela visibilidade buscada e conquistada pelo IAS no período da pandemia da Covid-19, que pôs ainda em maior evidência a agenda das competências socioemocionais.

## 7.2. IAS: redesenho programático-conceitual e estratégias de promoção das competências socioemocionais na pandemia da Covid-19



Desde a implementação, em 2013, do projeto-piloto Solução Educacional para o Ensino Médio no CECA, o IAS vem reconfigurando suas ações, instrumentos e programas de forma a ampliar sua área de influência e levar suas expertise e programas curriculares socioemocionais para outros municípios e estados, no que, como vimos acima, parece estar sendo bem-sucedido. Como veremos mais à frente, a pandemia da Covid-19 acabou servindo como pretexto para o IAS ampliar a promoção do discurso das competências socioemocionais, realizar novas ações e cooptar novos parceiros na esfera pública e privada.

Antes disso, no entanto, o instituto já vinha buscando tornar sua proposta educacional e curricular mais palatável e fundamentada teoricamente. Com esse intuito, o IAS criou, em 2015, o eduLab 21, que é apresentado como um centro de pesquisa voltado para a produção e organização de evidências científicas relacionadas à educação, em especial à educação integral, que possam embasar propostas inovadoras, a partir da investigação de temas relacionados ao desenvolvimento humano. O laboratório cumpre o duplo papel de produzir o arcabouço teórico de sustentação dos programas e propostas do IAS, ao mesmo tempo em que procura traduzir tal arcabouço para uma linguagem acessível e atrativa para seu público-alvo: gestores, educadores e formuladores de políticas públicas. Um dos primeiros e mais evidentes resultados desse redirecionamento estratégico aparece na própria forma gráfico-conceitual com a qual as competências socioemocionais passaram a ser apresentadas. Tratadas antes como "competências não-cognitivas" e organizadas por dez macrocompetências relacionadas aos 4 pilares da educação da UNESCO, a matriz de competências socioemocionais assume o referencial do Big Five e passa a ser representada por 5 macrocompetências e 17 competências socioemocionais a ela relacionadas, sendo graficamente apresentadas conforme a figura abaixo.

Figura 5 – Macrocompetências e competências socioemocionais do IAS



Fonte: IAS (2021, online)

Além de apresentar uma estrutura mais simples do que a “Matriz de Competências dos Século 21”, assume-se aqui a equivalência, ou melhor dizendo, uma conversão conceitual, das competências socioemocionais com aquilo que é conhecido como cinco domínios ou traços de personalidade relacionados ao Big Five, que aparecem no referido modelo com o nome de “macrocompetências”. Além disso, essas são apresentadas em termos mais coloquiais. Assim, o domínio da conscienciosidade é apresentado como a macrompetência socioemocional da autogestão; o neurotricismismo (ou estabilidade emocional) é tratado como resiliência emocional; a extroversão transforma-se em engajamento com os outros e a agradabilidade é traduzida por amabilidade. As facetas de cada domínio, por sua vez, são traduzidas, de forma mais específica, como “competências socioemocionais”, o que representa uma apropriação distorcida do conceito de facetas, tal como ele fora construído no modelo do Big Five. Fica claro que o objetivo do IAS e do seu eduLab21 não é o rigor teórico e científico, mas a apropriação dos conceitos de maneira pragmática, propagandística e rentável, mesmo que às custas da sua distorção e vulgarização.

Ao contrário do que poderia parecer, não se trata de uma debilidade decorrente da carência de quadros intelectuais e científicos capacitados prestando apoio e consultoria ao IAS. Dentre os membros da equipe que produzem as pesquisas e que formam o conselho científico do eduLab21, estão listados no site do IAS: 1) Daniel Santos (professor de economia da Universidade de São Paulo e vice-coordenador do grupo de pesquisa em neurodesenvolvimento e saúde mental da USP); 2) Ricardo Primi (psicólogo e doutor em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela USP e Universidade de Yale, EUA); 3)

Filip de Fruyt (professor da Universidade de Ghent, na Bélgica, na área de desenvolvimento, personalidade e psicologia social e 4) Oliver P. John (professor de psicologia da Universidade da Califórnia, em Berkeley).

Estes pesquisadores, que tem seus currículos mais bem detalhados no site do IAS, assinam sozinho, ou em colaboração com outros autores, a grande maioria das pesquisas e estudos que dão sustentação teórica às ações e programas do IAS. O eduLab21 também constrói parcerias e cooperação com outros pesquisadores associados, instituições e centros de pesquisa, constituindo uma rede que pode colaborar com sua agenda de pesquisa, atualmente constituída dos seguintes temas: competência socioemocionais, criatividade e pensamento crítico, mundo do trabalho e estudos sobre motivação.

No site do IAS é possível ter acesso a uma série de estudos e pesquisas realizados desde 2014 por essa rede e que incluem: estudos teóricos e empíricos sobre mensuração de competências socioemocionais, alguns deles realizados em sistemas de ensino estaduais, estudos sobre as competências socioemocionais, sobre o constructo Big Five e sobre outras teorias da personalidade. A maioria dos textos foi escrito e publicado em língua inglesa mas, em consonância com os propósitos do laboratório, também há uma seção com pesquisas e estudos traduzidos ou escritos em língua portuguesa e ainda uma outra composta por guias voltados para educadores e gestores, que apresentam as pesquisas do eduLab21. Tais textos e estudos propõem formas de atividades para desenvolvimento de cada macrocompetência socioemocional, orientam a construção de currículos, a inclusão das competências socioemocionais no cotidiano da escola, a implementação da educação integral e, mais recentemente, dão recomendações para o retorno às aulas no período da pandemia. Cabe destacar ainda o intercâmbio realizado com o professor da escola de educação de Harvard Charles Fadel, que também é presidente do Comitê de Educação da OCDE e fundador do *Center For Curriculum Redesign* (CCR). Além de convidá-lo para realizar, em 2016, a abertura do evento “Educação e Currículo do século XXI”, o IAS, em parceria com Instituto Península, traduziu e publicou o livro “Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso” (2015), escrito por Fadel em parceria com Maia Biliak e Berning Trilling, já mencionado no primeiro capítulo.

No que se refere à formatação das propostas pedagógicas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, elaboradas pelo IAS – as chamadas “Soluções Educacionais” -, nota-se nítidas diferenças do modelo atualmente aplicado nos estados de Goiás e Ceará, em relação ao modelo de Solução Educacional para o Ensino Médio aplicado em caráter

experimental no estado do Rio de Janeiro, tal como relatamos antes. Denominado “Diálogos Socioemocionais”, esse novo modelo é apresentado como:

uma proposta educacional estruturada para planejar, auxiliar e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes pela rede pública de ensino como um todo, desde a Secretaria de Educação até a sala de aula. (IAS, 2021, online)

Além de poder ser aplicada não só aos alunos do Ensino Médio, mas também aos das séries finais do Ensino Fundamental, a proposta contempla, além do desenho metodológico e curricular: 1) a formação de gestores e professores para apropriação do método e sua aplicação na escola; 2) fornecimento de instrumentos e metodologias para acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais pelos professores e da política educacional pela Secretaria de Educação; e 3) a construção de uma “comunidade de prática” para troca de experiências bem sucedidas realizadas pelos professores.

O modelo é flexível, podendo ser aplicado nas escolas de duas formas, conforme suas estruturas curriculares: 1) integrado aos componentes que focam no conhecimento cognitivos (geografia, história, matemática, etc...); e 2) através de disciplinas específicas que focalizam diretamente o desenvolvimento de competências socioemocionais, neste caso incluindo-se como uma das estratégias a reflexão e registro por parte dos alunos de seus projetos de vida. O IAS assinala que a Solução Educacional Diálogos Socioemocionais pode ser usada de forma combinada com a mensuração de competências socioemocionais pelo instrumento SENNA,

gerando dados complementares que favorecem a gestão de informações relevantes para o conhecimento, o acompanhamento e a tomada de decisões sobre a política de desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes nas redes públicas de ensino. (IAS, 2021, online)

Independentemente desse uso combinado ou não com o instrumento SENNA, a Solução Educacional Diálogos Socioemocionais, capacita os professores envolvidos no programa a utilizarem para acompanhamento do desenvolvimento das competências socioemocionais o sistema de rubricas, uma espécie de ficha em que alunos se autoavaliam. Os professores também preenchem tal ficha, realizando o mesmo tipo de avaliação. Em seguida, comparam e discutem os resultados com os estudantes, ajustando expectativas, estratégias e objetivos de aprendizagem socioemocional.

Em suma: a criação do eduLab 21, o redesenho da proposta pedagógica de desenvolvimento de competências socioemocionais e a deliberado processo de transformação/tradução conceitual realizado pelo IAS para fins de divulgação e promoção das competências socioemocionais fazem parte das estratégias de convencimento e cooptação de

novos sujeitos e parceiros que a organização vem desenvolvendo desde a criação e implementação do projeto-piloto, no qual o estado do Rio de Janeiro serviu de laboratório experimental. Tais estratégias dão prova de que, mesmo após a incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares, o trabalho de fortalecimento da agenda preconizada pela OCDE continua sendo realizado pelo IAS. Nesse sentido, no contexto da pandemia de Covid-19, o IAS valeu-se desse momento de grande apreensão e instabilidade emocional de pais, alunos e professores como cenário propício e altamente favorável à promoção dessa agenda e do fortalecimento da política de educação socioemocional, por meio da criação e desenvolvimento de novas ações.

Na verdade, nesse cenário de angústias e incertezas decorrente da pandemia, não só o IAS, mas outros representantes educacionais do empresariado brasileiro, não deixaram de se fazerem presentes. Organizações sociais e Não-Governamentais como a Fundação Lemman, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e o Movimento Todos pela Educação, além do próprio IAS buscaram ganhar maior visibilidade midiática e entre os gestores e profissionais de educação, ao proporem “soluções” políticas, pedagógicas e tecnológicas que remediassem os efeitos negativos da suspensão das atividades escolares presenciais.

O Movimento Todos pela Educação elaborou duas notas técnicas que buscavam orientar as redes públicas e privadas quanto à adoção do ensino remoto e a implementação de medidas pedagógicas no retorno das atividades presenciais. Nesta última, a referida nota coloca como uma das medidas fundamentais a serem adotadas na reabertura das escolas, o “apoio psicológico” e o “acolhimento emocional” com o intuito de minimizar os impactos da pandemia sobre os alunos e até prepará-los para outras crises, sugerindo que isso é possível por meio “do desenvolvimento das chamadas ‘competências socioemocionais’, tais como a resiliência, a adaptabilidade, a confiança e a tolerância ao estresse e à frustração (TPE, 2020, p.9). Assim, continua a nota, seria fundamental que as redes de ensino “priorizem e intensifiquem, já nas primeiras semanas e meses após o retorno (e sustentem ao longo do tempo), o trabalho em torno das competências socioemocionais preconizadas de forma transversal na BNCC” (TPE, 2020, p. 9).

Já o IAS buscou dar maior destaque a sua proposta de formação de competências socioemocionais, consideradas, segundo a organização, ainda mais necessárias para o enfretamento do contexto de insegurança, estresse e ansiedade decorrentes da pandemia e das situações de isolamento social. Além de promover diversos webnários sobre a temática

socioemocional durante a pandemia<sup>74</sup>, o instituto disponibilizou em seu site o primeiro módulo de um curso voltado para educadores com foco em desenvolvimento de competências socioemocionais e produziu, em uma parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), um material chamado de “Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”. Em 2021, a parceria se estendeu para a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e em vários estados e municípios foram realizados processos de formação presenciais ou a distância com esse material, que aborda o trabalho com cada uma das cinco macrocompetências definidas pelo IAS.

Também foram disponibilizados novos cursos no Espaço Educador, ambiente digital de aprendizagem do IAS voltado para educadores. Além de dois módulos adicionais do curso “Competências Socioemocionais na Escola”, foram incluídos Cursos sobre “Educação Integral”, com foco nos conceitos de educação integral para o século 21 e na incorporação de metodologias ativas na operacionalização do currículo; o Curso “Criatividade e Pensamento Crítico na Escola” dividido em 3 módulos e o “Curso Socioemocional para Professores”, que é organizado a partir dos 5 grandes fatores do Big Five.

Constatamos que a atuação do IAS na promoção e implementação da agenda socioemocional não se encerra com a sua definitiva incorporação nos documentos curriculares nacionais mas, ao contrário, reconfigura-se e amplia-se revelando que, mais do que um interesse de natureza político-programática, as competências socioemocionais tornaram-se o grande filão explorado pelo IAS tanto para capitalizar recursos financeiros por meio de parcerias estabelecidas com governos locais e regionais e entidades representativas dos gestores das políticas educacionais (CONSED e UNDIME), quanto para sua autopromoção como principal representante dessa agenda no Brasil. Essa condição foi alcançada graças a um intenso trabalho de disseminação dessa pauta através de eventos promovidos pelo IAS e produção e divulgação de pesquisas, que se traduzem no reconhecimento do IAS por sua expertise e *Know-How* acumulados e da visibilidade que a própria temática foi adquirindo no meio político e acadêmico. Como vimos e voltaremos a observar na seção seguinte, muitas das iniciativas do IAS estão alinhadas com a agenda colocada em pauta pelos organismos

---

<sup>74</sup> Destacamos aqui as lives: Competências socioemocionais em contexto de crise; Como as habilidades socioemocionais ajudam nas relações família e escola durante o isolamento social; e Competências Socioemocionais e a pandemia: como preparar estudantes no isolamento e depois dele? Ambas disponíveis no site de vídeos Youtube.

internacionais, em especial a OCDE, que também tem se constituído como grande incentivador e parceiro nas ações de divulgação e produção científica realizadas pelo IAS.

Assim, parece-nos necessário analisar como a agenda socioemocional tem sido promovida e operacionalizada por esses organismos internacionais, destacadamente a OCDE, mas também a UNESCO e o Banco Mundial (BM).

### **7.3 As competências socioemocionais na agenda do grande capital: o papel dos organismos internacionais da construção do consenso.**

Como representante de destaque do movimento Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna (IAS) têm atuado na promoção de pautas educacionais convergentes com os interesses do empresariado brasileiro. O IAS vem articulando tais interesses de forma concreta dentro do aparelho de Estado, mediante uma interlocução privilegiada com governos locais, regionais e central, cujo resultado reverte-se em políticas educacionais orientadas e instrumentalizadas por concepções, constructos e materiais produzidos pelo IAS. O IAS comporta-se assim como um agente político com grande poder de influência social e intragovernamental e com grande força na produção ideológica, graças à expertise adquirida com suas ações no campo da produção científica e político-pedagógica. Entretanto, sua atuação também é fortalecida e, em grande medida, direcionada pelos interesses do grande capital, traduzidos e disseminados por organismos internacionais, do tipo intergovernamental<sup>75</sup> (CHAVES, 2019), que se comportam como verdadeiro intelectuais orgânicos, no sentido gramsciano (GRAMSCI, 2001).

Desse modo, para além do já demonstrado processo de produção e estabelecimento, pelo IAS, do consenso educacional em torno da agenda socioemocional junto às outras organizações sociais, gestores de sistemas de educação e agentes políticos responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas de educação, buscamos nessa seção evidenciar como a construção, consolidação e disseminação dessa agenda no âmbito dos organismos internacionais tem exercido forte atração na própria orientação político-

---

<sup>75</sup> Chaves (2019) pondera que a expressão organismos internacionais comporta um grupo heterogêneo de organizações que não necessariamente tem sua atuação voltada para a construção de relações de influência e mediação no âmbito da geopolítica mundial, como é o caso de ONGS como a organização médico sem fronteiras. Sendo assim, prefere utilizar o termo organizações intergovernamentais para se referir a organizações que atuam em diferentes frentes na construção de acordos e agendas entre os Estados Nacionais. Embora consideremos essa distinção importante, utilizaremos nessa tese o termo organismos ou organizações internacionais/multilaterais, já consagrada na literatura, mas respeitando a especificação sinalizada por Chaves.

pedagógico adotada pelo IAS. Assim, sua aproximação com esses organismos, em especial a OCDE e a UNESCO, amplia seu poder de influência junto ao Estado brasileiro, dado o reconhecimento adquirido pelo instituto como interlocutor privilegiado e o papel que vem cumprindo como porta voz e correia de transmissão da pauta educacional desses organismos. Ao proceder assim, reproduz-se a tendência de subordinação e adequação das políticas públicas nacionais às orientações emanadas por esses organismos, reiterando-se a histórica condição dependente do Brasil em relação ao capital internacional (FERNANDES, 1976; MARINI, 2000).

### 7.3.1 Banco Mundial

Criado em 1944, no contexto do acordo de Bretton Woods e tendo como objetivo inicial financiar a reconstrução dos países afetados pela Segunda Guerra Mundial, com o tempo o Banco Mundial passou a ter com principal função financiar países em desenvolvimento através de empréstimos voltados para prover grandes obras de infraestrutura, transporte, energia, saneamento ou políticas públicas de educação, trabalho, emprego, renda, etc. Tais empréstimos são frequentemente condicionados à implementação de medidas e políticas públicas alinhadas às diretrizes da organização, atualmente composta por 187 países.

Na década 1990, o Banco Mundial exerceu grande influência nas reformas do ensino médio e da educação profissional no Brasil, tendo inclusive financiado metade do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) no Governo Fernando Henrique Cardoso através do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Não estando restrito à esfera do financiamento direto, o Banco Mundial também formula e dissemina orientações e políticas públicas convergentes com seus objetivos econômicos e visão política nos mais diferentes âmbitos, incluindo a educação, tendo a sua influência no campo das políticas educacionais sido objeto de estudo de diferentes autores brasileiros (TOMMASI, WARDE e HADDAD, 1996; LEHER, 1998; EVANGELISTA e SHIROMA, 2005).

Desde a publicação do documento “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (2011), o Banco Mundial se comprometeu em contribuir com a geração e intercâmbio de conhecimentos para avaliação e melhoria da aprendizagem relacionada "às competências básicas de leitura e aritmética, bem como outras aptidões, incluindo pensamento crítico, solução de problemas e aptidões para trabalhar em equipe" (BANCO MUNDIAL, 2011, p.8). A organização financiou, em 2012, a publicação do livro “Desconectados: Habilidades,



educação e emprego na América Latina” (BASSI *et al*, 2012), obra que traz uma defesa enfática das competências socioemocionais, tratadas pelos autores do livro como habilidades socioemocionais.

Tendo como arcabouço teórico as pesquisas do economista James Heckman e a teoria do Big Five, os autores dessa obra apresentam um estudo sobre trajetórias e habilidades, realizadas com jovens do Chile e da Argentina, e outra pesquisa sobre as demandas de habilidades de grandes empresas nesses dois países e no Brasil. Concluem, a partir de ambas, que haveria um fosso entre as habilidades que as escolas formam e as que o mercado demanda dos jovens que terminam o ensino médio. Essa lacuna estaria justamente localizada na ausência de um nível suficiente e satisfatório de habilidades socioemocionais.

Segundo os autores, embora as empresas não neguem a relevância do conhecimento e das habilidades cognitivas, os empregadores estariam dando maior importância às habilidades socioemocionais. Desse modo, concluem, a partir da pesquisa de demanda de habilidades, que o mercado de trabalho estaria emitindo duas mensagens claras:

em primeiro lugar, os empregadores — os bons empregadores — dão prioridade às habilidades socioemocionais no momento de contratar os jovens que acabaram de concluir o ensino médio; e, em segundo lugar, a escola não está incentivando essas habilidades de maneira efetiva. (BASSI *et al*, 2012, p. 255)

Essas conclusões serão plenamente assumidas e reiteradas pelo Banco Mundial nos anos seguintes como se pode constatar nos documentos: “O relatório sobre o desenvolvimento mundial 2018: aprendizagem para realizar a promessa da educação” (2018), “Competências e empregos: uma agenda para a juventude” (2018) e Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2019: a natureza mutável do trabalho” (2019).

No relatório de 2018 afirma-se que o “sucesso na vida também depende de habilidades socioemocionais e não cognitivas – como persistência, resiliência e trabalho em equipe – que uma boa educação ajuda os indivíduos a desenvolverem” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p.19). Com nítida influência da teoria do capital humano, incluindo mais uma vez as referências explícitas aos estudos de Heckman e seus colaboradores, o documento destaca que as habilidades não cognitivas, como autocontrole, coragem, autogestão, comunicação eficaz e sociabilidade não tem apenas efeitos positivos nas esferas da macro e microeconomia, melhorando o *status* salarial e ocupacional dos sujeitos, mas também repercutiriam na melhoria na qualidade de vida e redução dos comportamentos de risco como violência, envolvimento com o crime e uso de drogas.

Fazendo novamente referência ao capital humano como espécie de “Nova riqueza das nações”, título do relatório global de 2018 do Banco Mundial, o documento “Competências e

empregos: uma agenda para a juventude”, chama a atenção para o envelhecimento da população brasileira e a conseqüente necessidade de aumento da produtividade do trabalho, convocando o maior engajamento dos jovens para se adaptarem às novas tecnologias, que estariam demandando novas competências pelas empresas. Sugere-se então que "se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las" (BANCO MUNDIAL, 2018b, p.11). Tais competências seriam, de acordo com o Banco Mundial, de três naturezas: cognitivas, base do aprendizado da maioria dos estudantes; técnicas, advindas do conhecimento e da experiência e necessárias à realização de uma tarefa, e socioemocionais, assim definidas no documento:

As competências socioemocionais são aprendidas durante as interações sociais e interpessoais, bem como com as estruturas sociais. Essas competências são comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em qualquer momento e determinam a maneira como pode reagir em várias situações. Podem incluir consciência de si, competências relacionais e conversacionais. As competências socioemocionais fazem parte das “competências para a vida” necessárias para a boa condução da própria vida, para além dos limites cuidadosamente estruturados da escola e da vida familiar quando jovem. Aplicam-se a uma ampla gama de disciplinas e podem ser aprendidas em diversas facetas da vida, inclusive em casa, na escola ou no local de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 2018b, p.10)

Após elogiosa menção à reforma do ensino médio no Brasil, à criação do currículo baseado em competências e ao modelo de escolas de tempo integral, o documento sugere o acompanhamento da qualidade de implementação das reformas em nível regional e local e a criação de modelo alternativos para desenvolvimento de competências socioemocionais, parcerias com o setor privado para oferecimento de um ensino técnico mais qualificado e alinhado com a necessidades das empresas e melhoria nas condições de trabalho dos professores (formação e dedicação exclusiva), de modo a garantir maior qualidade no ensino de tempo integral.

Finalmente, no Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2019: a natureza mutável do trabalho, o Banco Mundial aponta para o cenário de aumento inexorável do desemprego em razão da revolução tecnológica, da inteligência artificial e da robótica e sugere como remediação de tal cenário que os indivíduos continuem a aprender ao longo da vida adquirindo novas competências relacionadas ao conhecimento tecnológico, solução de problemas, pensamento crítico e habilidades interpessoais. Também convoca as nações a investirem em saúde e educação, os "pilares do capital humano", para se beneficiarem dos avanços tecnológicos e amenizarem os efeitos deletérios das revoluções tecnológicas sobre o emprego.

Nesse sentido, o texto sublinha que o estudo em tela apresenta o que denomina o “novo índice de capital humano, que mede as consequências de negligenciar os investimentos em capital humano em termos de perda de produtividade da próxima geração de trabalhadores”(BANCO MUNDIAL, 2019, p. V). Por essa via, o Banco Mundial sugere aos governos, dentre outras medidas: “investir em capital humano, especialmente na educação infantil, para desenvolver habilidades cognitivas de alta ordem, habilidades socioemocionais, além das habilidades básicas” (BANCO MUNDIAL, 2019, p.9).

O entendimento expresso pelo Banco Mundial é de que os "trabalhos que dependem da interação interpessoal não serão facilmente substituídos por máquinas" (BANCO MUNDIAL, 2019, p.10), por isso as habilidades socioemocionais, devem começar a ser criadas na infância e moldadas ao longo da vida, para que sejam ao mesmo tempo sólidas e adaptáveis. O investimento em capital humano através da aprendizagem contínua, seria a melhor forma de desenvolver as três habilidades mais valorizadas pelo mercado de trabalho: cognitivas avançadas, socioemocionais e as combinações de habilidades adaptáveis.

Vê-se que, para o Banco Mundial, o apelo às políticas de desenvolvimento das competências socioemocionais cumprem ao mesmo tempo o papel de desqualificar a escola em face das demandas das novas competências que estão sendo exigidas pelo mercado, e de justificá-las como estratégia de competição num cenário econômico que se avizinha e no qual a tecnologia tende a reduzir ainda mais os postos de trabalho, hoje ocupados por trabalhadores que desempenham tarefas operacionais ou mesmo cognitivas. Neste quadro, o investimento em capital humano deveria estar voltado para as competências de alta complexidade e para aquelas de natureza socioemocional, uma vez que se admite, pelo menos num primeiro momento, que os empregos de caráter afetivo-relacional estariam mais ou menos preservados, mesmo com o avanço da inteligência artificial.

### 7.3.2 A UNESCO

Como demonstramos no primeiro capítulo, a UNESCO exerceu significativa influência no reordenamento das políticas educacionais no Brasil e no mundo, através da publicação do relatório produzido por Jacques Delors, Educação um Tesouro a Descobrir. Nele, os quatro saberes fundamentais para o século XXI chamam a atenção para as dimensões cognitivas (saber-aprender), práticas (saber-fazer) e comportamentais ou, diríamos hoje, socioemocionais (saber-ser, saber-conviver) do conhecimento, necessárias à inserção dos sujeitos num mundo

globalizado, instável e diverso, que exige constante adaptação e flexibilidade, justificando o aprendizado ao longo da vida e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

O mote da “Educação para o século XXI”, vem sendo retomado desde então por diferentes sujeitos políticos, suscitando a introdução de novos elementos e concepções curriculares, didáticas e pedagógicas convergentes com os princípios e saberes propostos naqueles documentos. As competências socioemocionais fazem parte desse conjunto de dispositivos e *slogans* que tem se materializado política e pedagogicamente, seja através de programas adensados aos currículos, como ocorreu nos Estados Unidos, Inglaterra e Portugal já na década de 1990 e início dos anos 2000, seja, mais recentemente, através de sua inclusão nos objetivos educacionais dos diferentes níveis e sistemas de ensino ou mesmo pela sua incorporação mais formalizada e estruturada em documentos curriculares, como é o caso da BNCC.

Mantendo a ideia força da formação para o mundo globalizado do século XXI, a UNESCO publica, em 2015, o documento "Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI". Atendendo, segundo o próprio documento, a uma demanda dos países membros por orientações no sentido da formação para o engajamento cívico, define então a Educação para a Cidadania Global (ECG), como uns seus principais objetivos para o período de 2014 a 2021. Com a ECG, além de introduzir uma mudança conceitual que acentua a importância da educação para a compreensão e solução de questões globais políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais, a UNESCO acena com o reconhecimento de que à educação cabe mais do que apenas prover a aquisição do conhecimento e das habilidades cognitivas, devendo também passar a “construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social” (UNESCO, 2015, p. 9). O documento dá exemplos de integração das competências da ECG, incluindo as socioemocionais, no currículo de países como a Coreia do Sul, a Colômbia e a Tunísia e, embora reconheça que a ECG possa assumir diferentes formas, assinala que ela deve ser organizada a partir de alguns elementos comuns, que fomentem o desenvolvimento de algumas competências, dentre as quais incluem-se:

**habilidades cognitivas** para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de múltiplas perspectivas, que reconheça diferentes dimensões, perspectivas e ângulos de questões (como habilidades de raciocínio e de resoluções de problemas, apoiadas por uma abordagem de múltiplas perspectivas); **habilidades não cognitivas**, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, e habilidades de comunicação e aptidões para networking e para a interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas (como empatia global e sentimento de solidariedade); e **capacidades**

**comportamentais** para agir de forma colaborativa e responsável, a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo (como sentimento de compromisso e habilidades de tomadas de decisão. (UNESCO, 2015, p. 17, grifos nossos)

Embora também sugira formas de monitoramento e mensuração da ECG, a UNESCO reconhecia naquele momento que a mensuração desses objetivos tem sido contestada, representando um desafio já que “os múltiplos propósitos e práticas associados à ECG complicam tal determinação”(UNESCO, 2015, p. 38).

Interessante observar que, já no ano seguinte, alinhando-se a Agenda 2030<sup>76</sup>, estabelecida pelo ONU em 2015, a UNESCO publica a “Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”, em que aponta para uma nova perspectiva de educação até 2030.

Resultado de uma conferência que reuniu 160 países e foi promovida pela UNESCO, em conjunto com a Unicef, o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), a declaração aponta como horizonte de visão "transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos" (UNESCO, 2017, p.7). Com vistas ao desenvolvimento e aquisição de novas competências demandadas pelo mundo do trabalho, o documento reitera a necessidade de garantir que “todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (UNESCO, 2017, p. 26). Adensando à ECG, a necessidade de se desenvolver a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), a UNESCO agora coloca como uma das estratégias para atingir e a avaliar essa meta:

Apoiar o desenvolvimento de sistemas de avaliação mais sólidos para a EDS e a ECG e, desse modo, **avaliar resultados de aprendizagem cognitivos, socioemocionais e comportamentais** usando ferramentas existentes e comprovadas quando possível, identificando necessidades para o desenvolvimento de novas ferramentas, incluindo uma ampla gama de países e regiões, bem como levando em consideração o trabalho do Instituto de Estatística da UNESCO (UNESCO Institute of Statistics – UIS) e de outros parceiros. (UNESCO, 2017, p. 50)

Convergentes com esse propósito e com os objetivos já preconizados e disseminados pela OCDE, mais recentemente a organização lança, na esteira das ações relacionadas à

---

<sup>76</sup> A Agenda 2030 é um compromisso global assumido por 193 países membros da ONU com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), um conjunto de 17 metas globais, estabelecidas pela Assembleia Geral daquele organismo, resultando na Resolução 70/1, e que ficou conhecida como "Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável".

Agenda 2030, o documento “A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades” (2019), na qual defende as avaliações em larga escala e sublinha a necessidade de se avançar na avaliação de habilidades socioemocionais e colaborativas, citando como exemplo desse esforço os ensaios feitos pela OCDE através das versões mais recentes do PISA.

De forma a subsidiar e viabilizar no âmbito da Agenda 2030, a ECG com o sentido de fortalecer o Estado de Direito (EDD), a UNESCO lança também em 2021 dois guias para professores da educação primária e secundária, com o título “Capacitar estudantes para sociedades justas”, nos quais define três domínios de aprendizagem a ela vinculadas: cognitivo, socioemocional e comportamental. Tais domínios representam um percurso gradual que vai do “aprender sobre” ao “aprender a fazer” e “fornecem uma indicação de habilidades, valores, conhecimentos e atitudes que devem ser desenvolvidos para incutir nos estudantes, ao longo do tempo, os princípios do EDD” (UNESCO, 2021, p.14). Os guias são ricos em sugestões de atividades pedagógicas e definem objetivos e resultados de aprendizagem esperados nesses três domínios, além de sugerirem formas específicas de avaliação para ambos os níveis de ensino. Embora use a expressão domínio socioemocional, o texto também faz menção às habilidades socioemocionais, sendo este o termo já referido nos documentos anteriormente citados e que parece ser aquele privilegiado pela UNESCO.

No caso da UNESCO, a promoção da agenda socioemocional encontra-se nitidamente vinculada a novas e antigas pautas já assumidas pela organização, como a aprendizagem ao longo da vida, a educação para o século XXI, a ECG e mais recentemente, a Agenda 2030. Ainda assim, chama atenção a forma como a UNESCO recorre às competências socioemocionais, incorporando-as aos mais distintos objetivos educacionais e agregando esforços para aumentar seu reconhecimento, inclusive a partir da produção de materiais voltados para a sua operacionalização ao nível didático-pedagógico. Veremos a seguir que tanto a UNESCO quanto o Banco Mundial acabam por endossar, por diferentes estratégias discursivas, as orientações programáticas preconizadas pela OCDE, que embora enfatize a papel dos sistemas de educação dos países membros nos estabelecimentos de propostas curriculares e avaliativas das competências socioemocionais, reforça a sua relação com outras políticas sociais e, à vista disso, estende a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências socioemocionais a outros sujeitos individuais e coletivos.

### 7.3.3 A OCDE

Fundada inicialmente em 1948 com a denominação Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), a OCDE assume nova configuração em 1961, passando, desde então, a aceitar a participação de países não-europeus como membros. Com o objetivo declarado de estimular o progresso econômico e fomentar o comércio mundial, a OCDE tem sua história vinculada ao Plano Marshall, mantendo-se ainda hoje sob forte influência dos Estados Unidos, responsáveis por um quinto do orçamento anual da organização (PEREIRA, 2016), hoje formada por 38 países membros, além de parceiros-chaves, que incluem, além do Brasil, a China, Índia, Indonésia e África do Sul.

Na estratégia de ampliação do seu arco de influência, Pereira (2016) destaca, na estrutura organizacional da OCDE, a construção de três espaços que tem sido fundamentais para sua efetiva influência junto aos países membros e parceiros: o Centro de Desenvolvimento, a Cooperação com países não membros e o Departamento de Educação e Habilidades. Os dois primeiros órgãos buscam, por meio da formulação de políticas e programas, atrair novas adesões, especialmente de países em desenvolvimento, enquanto o último responde pela formulação da política de educação.

Rodrigues (2015) ressalta com base em Sellar e Lingard (2013) que, no que refere à educação, a atuação da OCDE vem mudando, uma vez que essa temática, antes constituída como uma questão secundária, ganha relevância nas últimas décadas passando a ser tratada institucionalmente a partir da criação de diferentes diretorias: Diretoria de Assuntos Sociais, Pessoal e Educação (em 1975); Diretoria para Educação, Emprego, Trabalho e Assuntos Sociais (em 1991) e Diretoria de Educação (2002). Essa relevância pode ser atribuída ao papel estratégico que a OCDE tem conferido à educação no desenvolvimento econômico, entendimento este convergente com a teoria do capital humano. Nesse sentido, a educação adquire na concepção da OCDE uma dimensão cada vez mais produtiva e instrumental, subordinada ao modelo de desenvolvimento econômico neoliberal e conformada pelos interesses do grande capital.

Esse maior interesse pela educação adquire grande impulso na década de 1990, quando a OCDE passa a coletar dados dos países membros e parceiros que servirão de base para elaboração de orientações e recomendações para as políticas nacionais, tendo como referência uma perspectiva global. Tal metodologia se consolida por meios da sistematização desses dados em documentos como o Programa de Indicadores Educacionais (INES) e os Panoramas da Educação, relatórios anuais que traçam análises comparativas entre os cenários educativos dos países membros e são publicados desde 1992 sob o título de "*Education at Glance*".

Além dos espaços referidos por Rodrigues, adquirem renovada importância na produção desses instrumentos teóricos, técnicos e políticos que organizam a concepção e políticas educacionais que norteiam as ações da OCDE no campo educacional, a criação do Centro de Pesquisa e Inovação (CERI), em 1967, além do já mencionado Departamento de Educação e Habilidades, criado em 1970. Segundo Pereira (2016):

Esses espaços reúnem, num primeiro momento, expert's, cooptados de instituições acadêmicas e de pesquisas, mas também dos governos dos países-membros. Em um segundo momento, com a sua expansão, a organização passa a formar seus tecnocratas, criando sua própria camada de intelectuais que serão responsáveis, em conjunto com os expert's, pelas principais iniciativas da OCDE no campo educacional. (PEREIRA, 2016, p.250)

Desse modo, mais do que coletar e sistematizar dados educacionais dos países membros e parceiros e publicar relatórios comparativos e documentos de natureza programática, a OCDE também forma quadros intelectuais alinhados aos seus interesses, promove encontros, reuniões e eventos para promoção e divulgação de suas políticas e busca construir consensos com base em evidências científicas que levem os países a adotarem suas orientações e recomendações no campo educacional.

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) são um exemplo de instrumento de pressão que tem sido usado para constranger os países, especialmente aqueles com baixo rendimento nessa avaliação, a adotarem os programas e políticas educacionais preconizados pela OCDE. É através do PISA que irá se consolidar no léxico semântico-conceitual da OCDE a referência das competências como constructo orientador do exame e eixo da formulação de propostas de políticas curriculares direcionadas aos países membros e associados.

Desde a criação do PISA, em 1997, a OCDE vem produzindo estudos para subsidiar a formulação e aplicação do exame. Naquele mesmo ano, lançou o Projeto DeSeCo (sigla em inglês para definição e seleção de competências: fundamentos teóricos e conceptuais) com o objetivo de construir um quadro conceitual para identificação das competências-chaves, fortalecer as avaliações internacionais e ajudar a definir metas globais para os sistemas educativos. Em 2005, a OCDE divulgou, como resultado deste projeto, o documento "*The definition and selection of key competencies*", um sumário executivo com indicações das competências-chaves necessárias aos indivíduos para o enfrentamento dos "desafios do mundo contemporâneo". Já naquele momento sustentava que

Uma competência é mais do que apenas conhecimento e habilidades. Envolve a capacidade de satisfazer demandas complexas, recorrendo e mobilizando recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um contexto particular. (OCDE, 2005, p. 4, tradução nossa)



O sumário executivo define três grandes categorias, interrelacionadas, mas com focos específicos, que formariam a base para o mapeamento e a identificação das chamadas competências-chaves: 1) Competência para o uso interativo de ferramentas, o que envolve a capacidade de usar símbolos, linguagem, textos, conhecimento, informação e tecnologia de forma interativa; 2) Competência para interagir em grupos heterogêneos, o que envolve a capacidade de relacionar-se bem com os outros, cooperar e trabalhar em equipe e gerir e resolver conflitos; 3) Competência para atuar com autonomia, o que envolve a capacidade de agir de acordo com o contexto mais amplo em que se está inserido, construir e conduzir seus planos de vida e projetos pessoais e fazer valer seus direitos, interesses, limites e necessidades.

A caracterização dessas competências guarda afinidade com as dimensões do saber conhecer, fazer, conviver e ser do relatório da UNESCO (1998). Por correspondência, poderíamos associar também as duas últimas categorias com as competências socioemocionais. Entretanto, apesar da definição categorial das competências, o sumário admite que elas se combinam, em contextos diferenciados, não sendo factível pensar na mobilização de uma única competência em situações reais. Essa ressalva talvez justifique a não mensuração direta, pelo menos naquele momento, de competências de caráter mais pessoal (socioemocionais).

De fato, as avaliações do PISA têm, desde a sua primeira edição em 2000, dirigido o seu foco para as competências ligadas às áreas da linguagem, matemática e ciências, mais diretamente relacionadas, portanto, à primeira categoria de competências-chave. O impacto de variáveis socioeconômicas, do ambiente familiar e escolar e de aspectos subjetivos e emocionais dos alunos sobre o desempenho no exame vem sendo avaliado a partir da aplicação de questionários aos alunos, diretores de escolas e pais de alunos (indicadores contextuais). Os resultados do PISA 2012, por exemplo, indicaram uma correlação significativa entre o desempenho em matemática e atitudes em relação à escola, motivação e engajamento com a aprendizagem (VIEIRA, 2015 *apud* OCDE, 2014).

De acordo com o autor citado acima, para avaliação do PISA 2015 foram incluídas no questionário contextual do estudante duas novas questões sobre perseverança e abertura à resolução de problemas. Observa-se aqui uma clara referência a duas dimensões do constructo Big Five (conscienciosidade e abertura à novas experiências).

Na edição do PISA 2015, abordou-se o letramento científico com foco na resolução de problemas, mas foram acrescentadas duas novas áreas de conhecimento: competência financeira e resolução colaborativa de problemas. Esta foi a primeira edição do exame

totalmente realizada por meio virtual em alguns países, o que provavelmente, possibilitou o trabalho conjunto de alunos para resolução de problemas.

Evidencia-se, com essas mudanças no PISA 2015, a tentativa da OCDE de operacionalizar formas de avaliação que contemplem, de forma mais abrangente e específica, as competências-chaves delineadas. Neste caso, a competência para usar ferramentas da tecnologia de forma interativa e a competência que envolve a cooperação e o trabalho em equipe poderiam ser avaliadas de forma mais objetiva do que com o uso de questionários. Sinaliza-se ainda, a intenção da OCDE de elaborar instrumentos que permitam mensurar, de forma mais independente e objetiva, as competências socioemocionais.

Desde então a OCDE passa a acenar com a possibilidade de adoção de avaliações em larga escala exclusivamente voltadas para a mensuração desse tipo de competência. Primi e Santos (2014) relatam que no primeiro encontro de especialistas em instrumentos para avaliação de competências e habilidades do projeto *Education and Social Progress - Longitudinal Study of Skill Dynamics*, realizado em 2013 pela OCDE, houve consenso sobre a utilização do modelo Big Five como referência para unificar a orientação, seleção e construção de instrumentos para avaliação em larga escala de competências socioemocionais. De fato, como relatam Fontanive *et al* (2021), a edição do PISA para Escolas de 2019, aplicado pela primeira vez no Brasil em sua versão computadorizada, utiliza as respostas dos alunos ao questionário contextual para mensurar suas competências socioemocionais. No documento *Reader's Guide to the School Report: How Your School Compares Internationally* (OCDE, 2020), espécie de guia para interpretação dos resultados do PISA 2018, a OCDE apresenta a matriz de competências socioemocionais derivadas do modelo Big Five que serve de referência para essa avaliação, e que reproduzimos na figura abaixo:

Figura 6 - Matriz de competências socioemocionais da OCDE



Fonte: OCDE (2020, p.28)

Observa-se, além dos 5 domínios do Big Five, com três competências a eles relacionados, a inclusão de dois índices adicionais, totalizando assim 17 competências passíveis de serem avaliadas. No entanto, para não tornar exaustivo o questionário, a OCDE optou por avaliar apenas uma de cada conjunto de competências associadas aos domínios do Big Five, totalizando ao todo 40 itens com a seguintes correspondência domínio-competência:

- Abertura ao novo (Open-mindedness) – Curiosidade
- Engajamento com os outros (Engaging with Others) – Assertividade
- Amabilidade (Collaboration) – Empatia
- Resiliência Emocional (Emotional Regulation) - Otimismo
- Auto-gestão (Task Performance) – Autocontrole

Não discutiremos aqui os resultados dessas avaliações, mas chamamos mais uma vez a atenção para a miscelânea de termos e constructos utilizados para se elaborar métodos e instrumentos para aferição de competências socioemocionais. Em nosso entendimento, as livres traduções e mudanças nos termos dos domínios do Big Five representam uma dificuldade adicional na interpretação e operacionalização desses constructos, até mesmo para

aqueles que desejam orientar-se a partir delas. Na correspondência acima, por exemplo, buscamos relacionar os termos em inglês com os termos em língua portuguesa, recentemente atualizados nos materiais do IAS. Este, por sua vez, já havia abandonado os termos conscienciosidade, substituindo por autogestão e neurotrícismo, optando por utilizar, em seu lugar, o termo resiliência emocional. Ademais, percebemos que as 15 competências associadas aos domínios do Big Five elencadas pela OCDE não correspondem exatamente às 17 competências listadas pelo IAS, competências essas que, na verdade, também não correspondem ao termo facetas utilizado no modelo do Big-Five.

A despeito dessas inconsistências, que revelam o pouco apreço pelo rigor teórico dos constructos utilizados, percebe-se claramente uma reconfiguração no padrão de tratamento dado às competências socioemocionais pela OCDE. Se antes essas competências apareciam diluídas na discussão mais geral sobre as competências, como um componente identificável, mas dificilmente mensurável por sua articulação dinâmica com as competências cognitivas, hoje se admite não só a possibilidade de sua avaliação objetiva por instrumentos psicométricos, como se distingue, a partir desses constructos teóricos, atributos específicos e próprios desse tipo de competência. A OCDE, apoiada em alguns estudos realizados por economistas e psicólogos, vem destacando cada vez mais as competências socioemocionais em suas ações, políticas e discursos e sua inclusão no PISA representa o ápice desse movimento.

Coerente com sua orientação político-ideológica, esse movimento que enfatiza o papel das competências é justificado discursivamente pelo contexto de crise econômica e redução na taxa de empregos que se acentua desde a crise de 2008. O texto de Rodrigues (2015) traz um trecho retirado da edição de 2013 do relatório anual da OCDE, *Education at a glance*<sup>77</sup> que traduz de maneira bastante contundente a orientação para redirecionamento dos investimentos em educação proposta pela organização. Dissociando aumento de investimento em educação de contenção do desemprego, o texto editorial deste relatório sugere a alocação de recursos e a implementação de políticas públicas para ações eficientes que estimulem a empregabilidade dos jovens, destacando-se como objetivo:

(...) garantir que todos os jovens atinjam bons níveis tanto de habilidades fundantes (habilidades cognitivas) quanto de habilidades leves (habilidades socioemocionais), tais como a capacidade de trabalhar em equipe, as capacidades de comunicação e de negociação, as quais lhes garantirão a resiliência necessária para obterem sucesso

---

<sup>77</sup> O trecho pertence ao editorial da edição de autoria de Angel Gurría, Secretário Geral da OCDE,

em um mercado de trabalho em permanente mudança. (OCDE, 2013, p.15 *apud* RODRIGUES, 2015, p.13)

Em 2014, o documento “Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências”, a OCDE ressalta o impacto da crise econômica no desemprego juvenil e coloca como “solução promissora” para redução da desigualdade de renda resultante da suposta baixa qualificação dos jovens “investir eficazmente nas competências no decorrer do ciclo de vida: desde a primeira infância, durante a educação obrigatória, e ao longo da vida profissional” (OCDE, 2014, p.3). Seguindo nessa direção, a OCDE coloca como seu papel estratégico contribuir para melhor entendimento dos países sobre como investir em competências, tratadas como a “moeda global do século 21”, tendo em vista seu retorno ao nível econômico, social e da qualidade de vida dos indivíduos. Nessa linha de argumentação, o texto do documento sublinha que:

Sem investimento adequado em competências, as pessoas permanecem às margens da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir em uma sociedade mundial que se baseia cada vez mais no conhecimento. Mas essa “moeda” perde valor à medida que evoluem as exigências dos mercados de trabalho e as pessoas perdem as competências que não utilizam. As competências não se traduzem automaticamente em empregos e crescimento. (OCDE, 2014, p.3)

No ano seguinte à publicação deste documento, a OCDE publica o relatório “Competências para o Progresso Social: o poder das competências socioemocionais”, cuja versão preliminar havida servido de referência para as discussões do “Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as Competências do Século 21”, realizado no Brasil e já apresentado neste capítulo. Neste relatório, a OCDE encaminha a discussão nos mesmos sentidos dos dois documentos supracitados, estabelecendo uma relação direta entre as necessidades dos empregadores e as demandas que a escola deveria dar conta:

Tem sido cada vez mais difícil passar diretamente da escola para o trabalho. Por outro lado, empregadores também estão tendo muitas dificuldades em encontrar empregados com as competências necessárias (...) Esses desafios só podem ser alcançados por indivíduos com um conjunto abrangente de competências cognitivas e socioemocionais. Os formuladores de políticas públicas precisam considerar um amplo leque de habilidades, no qual as competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas. (OCDE, 2015, p.4)

Além do desemprego crescente, especialmente após a crise de 2008, o relatório lista alguns dos principais problemas socioeconômicos na contemporaneidade: o aumento das desigualdades econômicas, a piora de índices sociais e de saúde como a obesidade infantil, o bullying, a falta de engajamento cívico, o comportamento de risco, etc; Como desafios a

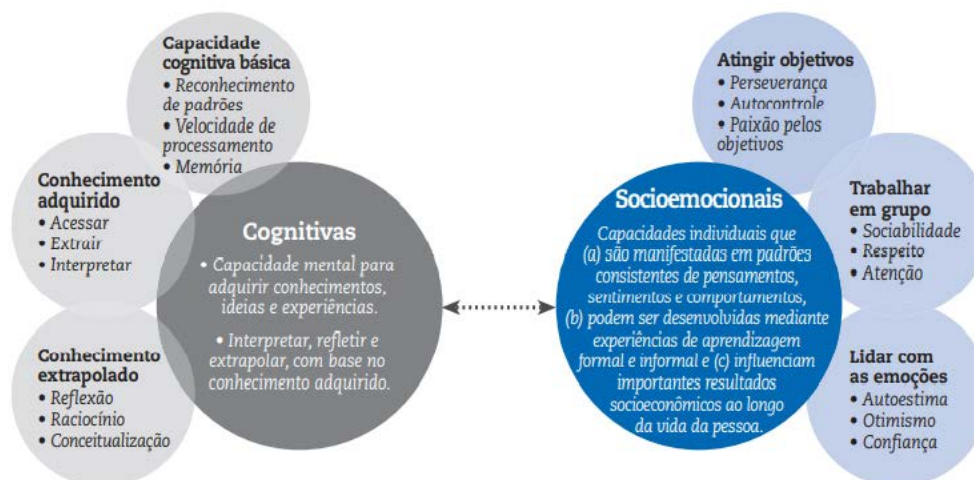
serem enfrentados, enumera: os problemas ambientais, o envelhecimento da população e a mudanças na estrutura familiar, que teriam impactos sobre as políticas públicas de previdência e emprego. A globalização e o avanço tecnológico são outros dentre os elementos elencados que, segundo o relatório, poderiam impactar na efetiva inserção econômica e social das futuras gerações. Neste cenário, segundo a OCDE:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. (OCDE, 2015, p.18)

Este relatório tem sido utilizado com frequência por gestores, organizações e pesquisadores para justificar a adoção de políticas curriculares que incorporem em seus objetivos a formação de competências socioemocionais. O documento traz resultados de três anos de pesquisas patrocinadas pelo projeto Educação e Progresso Social, vinculado ao CERI. Inclui, além de um estudo longitudinal realizado em alguns países membros, a revisão de políticas e práticas socioemocionais realizadas nesses e outros países membros e parceiros e ainda revisões de literatura sobre a temática socioemocional. Como dito, no fórum realizado no Brasil com o apoio do IAS e do governo brasileiro, uma versão preliminar deste relatório serviu de referência para as discussões e deliberações realizadas no evento e que tiveram desdobramentos nas políticas educacionais brasileiras, conforme histórico descrito neste capítulo.

No documento, as competências são definidas como “características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade)” (OCDE, 2015, p.34). Já as competências socioemocionais, também denominadas competências não cognitivas, seriam “o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p. 34). A figura abaixo traz a estrutura definidora e específica das competências socioemocionais e cognitivas, conforme entendimento da OCDE:

Figura 7 - Estrutura das competências cognitivas e socioemocionais da OCDE



Fonte: OCDE (2015, p.34)

A estrutura apresentada alinha-se, segundo o relatório, à taxonomia de personalidade do Big Five, mas também incorpora outras perspectivas teóricas como da psicologia positiva, da aprendizagem socioemocional (SEL) e o modelo de competências de caráter da CCR. Dentre as competências cognitivas destacam-se, ao longo do documento, a "leitura", o "numeramento" e o "letramento científico", enquanto, com respeito às socioemocionais, enfatiza-se o papel da "perseverança", "estabilidade emocional", "sociabilidade", "responsabilidade" e "motivação".

O relatório afirma que as competências socioemocionais podem ser avaliadas de forma válida e confiável por autodescrições de itens de personalidade realizadas por crianças a partir de 10 anos e por observações de terceiros, mas admite que elas podem ser afetadas pelo desejo de aceitação, condescendência e falseamento podendo, em razão do subjetivismo, expressar visões tendenciosas. Para evitar que isso ocorra sugere a utilização da avaliação com múltiplos informantes, a avaliação com base em desempenho individual em tarefas, medidas comportamentais, dados administrativos de comportamento infantil registrado por pais e professores ou uso de outros instrumentos psicométricos. A OCDE, compreende então que as competências socioemocionais podem ser medidas com confiança “dentro de limites culturais ou linguísticos”.

Ressalta-se o entendimento de que as competências cognitivas e socioemocionais interagem e influenciam-se mutuamente, estando ambas incorporadas em competências como a criatividade e o pensamento crítico, por exemplo. Além desse efeito sinérgico, coloca-se em relevo o potencial cumulativo de autogeração e otimização das competências, através da ideia

de que “competência gera competência”. Dessa forma, usando uma analogia, a OCDE explica que:

Desenvolver competências é como fazer uma bola de neve. As crianças pegam um punhado de neve e vão rolando-o pelo chão; ele vai ficando cada vez maior, e quanto maior é, mais rápido cresce. Precisam começar com uma bola de neve pequena e sólida, caso queiram construir uma bola de neve de tamanho considerável antes de saírem da adolescência. A neve junta mais neve, e competência gera competência. (OCDE, 2015, p. 74)

Nesse passo, sugere o relatório que "o nível atual de competências socioemocionais é mais importante no desenvolvimento das futuras competências cognitivas do que o nível de competências cognitivas" (OCDE, 2015, p.75). Valendo-se da referência aos estudos de James Heckman e seus colaboradores, reitera-se a importância do desenvolvimento das competências na infância, com destaque para as socioemocionais, pelo seu maior potencial de promover e desenvolver competências cognitivas no futuro, não ocorrendo o mesmo quando se considera o caso inverso. Assume-se com isso que as competências socioemocionais seriam mais maleáveis, tanto na infância quanto na adolescência e justifica-se assim a necessidade de maior investimento na educação infantil, a fim de desenvolvê-las precocemente.

Ainda de acordo com a OCDE, as competências seriam desenvolvidas em diferentes contextos de aprendizagem: família, educação, trabalho e comunidade, podendo em cada um desses contextos serem identificadas contribuições diretas, fatores ambientais e incentivos políticos que concorreriam para o aperfeiçoamento das competências. Nesse sentido, pais, professores, legisladores e empregadores estariam, de uma forma ou de outra, a contribuir e/ou limitar o desenvolvimento de competências socioemocionais da população em geral.

O estudo longitudinal realizado pela OCDE apresenta resultados que mostram os impactos das competências cognitivas e socioemocionais sobre diferentes índices econômicos e sociais. Dessa maneira, conforme os gráficos e dados apresentados no relatório, enquanto as competências cognitivas teriam impacto positivo na frequência e conclusão do ensino superior e no *status* de emprego e renda dos indivíduos, as competências socioemocionais afetariam significativamente e positivamente na redução dos índices de obesidade, depressão, comportamento de risco, *bullying* (sofrido e praticado) e no aumento do bem-estar subjetivo, satisfação com a vida e saúde geral dos indivíduos. Além de melhorarem as perspectivas de vida das crianças menos favorecidas socialmente, as competências socioemocionais também otimizariam "a capacidade dos indivíduos de transformar intenções em ações" (OCDE, 2015, p.66).

O relatório também faz um levantamento das políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos países membros. A pesquisa realizada



pela OCDE mostra que dentre as iniciativas nesse sentido são efetivas tanto as estratégias curriculares quanto as extracurriculares. A pesquisa lista uma série de programas especificamente voltados para o desenvolvimento das competências socioemocionais que são desenvolvidos por empresas, consultorias, ONGs e OS e que são contratados na forma de pacotes pelos sistemas de ensino. Esse parece ser o modelo predominante nos EUA, que desde a introdução dos programas SEL pelo CASEL, vem se notabilizando pela introdução de programas formatados nas escolas, que incluem treinamento de professores, fornecimento de material didático, assessoria periódica e avaliação de resultados. O estudo também confere importância às atividades extracurriculares que envolvem atividades desportivas, culturais e artísticas, destacando o seu potencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais como a disciplina, a cooperação e a o desenvolvimento da curiosidade.

Segundo o relatório, os governos têm reconhecido a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, estando essas presentes, ainda que de diferentes formas, nos objetivos explícitos na legislação dos diferentes sistemas de ensino e em disciplinas como educação física e saúde, educação cívica e cidadania e educação moral e/ou religiosa. Haveria ainda, segundo o relatório, no currículo de alguns dos países disciplinas voltadas especificamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais. De modo a identificar esses objetivos e/ou competências privilegiados nos currículos dos países, a OCDE construiu um quadro no qual essas competências são classificadas com base na seguinte tipologia: 1) atingir objetivos (senso de responsabilidade, autonomia, diligência, etc.); 2) trabalhar em grupo (respeito pelos outros, cooperação, solidariedade, etc); 3) lidar com emoções (incluem autoconfiança, autoestima, independência, etc). Ainda segundo o relatório, na maior parte dos países as iniciativas locais têm maior destaque sobre aquelas advindas de orientações centralizadas a partir da política nacional. A OCDE cita como um desses exemplos, e de maneira elogiosa, a experiência realizada pelo IAS no Rio de Janeiro através do projeto-piloto desenvolvido no CECA.

O relatório é finalizado com uma série de sugestões específicas para os formuladores de políticas, os administradores de escolas, os pesquisadores e para a própria OCDE. A organização, reconhecendo a necessidade de identificação dos impulsionadores das competências socioemocionais mais relevantes e o aperfeiçoamento dos instrumentos de aferição de competências socioemocionais que resistam às diferenças culturais e linguísticas dos países membros, se compromete a desenvolver:

medidas em um contexto comparativo internacional. Isso inclui levar adiante os esforços realizados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) bem como uma nova fase do projeto ESP, que envolverá a

ampliação de instrumentos existentes de competências socioemocionais para entender melhor os níveis e os processos de desenvolvimento em diversos países e culturas. (OCDE, 2015, p.15)

É interessante notar novamente, tanto neste quanto nos outros documentos produzidos pela OCDE e aqui analisados, a oscilação terminológica e conceitual em torno dos constructos e da própria definição de competências socioemocionais.

No que tange ao relatório resultante do estudo longitudinal acima aludido, há uma definição sumária e, em grande medida simplista, do conceito de competência, que apenas enfatiza seu caráter individual e pragmático, mas que não faz nenhuma referência aos autores e ao debate teórico produzido sobre esse constructo na década de 1990. Também ao tratar das competências socioemocionais essas são tomadas como equivalentes de uma composta e heterogênea gama de constructos que abarcam os traços de personalidade do Big Five, a psicologia positiva e mesmo uma taxonomia construída com base nos objetivos expressos em documentos curriculares dos países da OCDE, sem que se apresente qualquer discussão epistemológica ou teórica que justifique essa equivalência.

A nosso ver, o critério adotado para o uso do termo competência e competências socioemocionais pela OCDE é mais de caráter político-ideológico do que propriamente teórico-científico, o que contradiz o sentido de evidência científica que o próprio relatório insiste em atribuir aos resultados apresentados a partir dos seus estudos empíricos. Nota-se também que a opção pelo termo competências socioemocionais em substituição a habilidades não-cognitivas utilizada no relatório *Education at a glance* de 2013, parece sinalizar um movimento em direção à construção de um consenso não só terminológico, mas principalmente político, já que o primeiro termo associa-se mais recorrentemente ao campo da educação e, por conseguinte, das políticas educacionais, algo que foi reiterado no fórum realizado no Brasil.

Há ainda que se destacar tanto no relatório final do fórum quanto no relatório “Competências para o progresso social”, a clara mensagem política aos países membros e parceiros, qual seja: que, dado o contexto de instabilidade social e econômica e as incertezas que cercam o futuro da economia e do emprego, existiriam evidências suficientemente consistentes para justificar o investimento dos governos, dos pais, da escola e dos próprios indivíduos nas competências socioemocionais. Essas, além de potencializarem o efeito das competências cognitivas, teriam impactos para o progresso social, econômico e individual, independentemente do nível de desenvolvimento socioeconômico dos países.

Vê-se expressa também uma concepção meritocrática, competitiva e seletiva da sociabilidade contemporânea, coerente com a teoria do capital humano, segundo a qual teriam vantagens sociais e econômicas os indivíduos com as competências socioemocionais mais desenvolvidas e ajustadas a esta realidade:

As evidências empíricas e o senso comum nos dizem que competências socioemocionais permitem que as pessoas lidem melhor com os desafios cotidianos. Indivíduos que persistem e se esforçam mais têm maior tendência ao sucesso em um mercado de trabalho altamente dinâmico e orientado por habilidades. Aqueles que são mais capazes de controlar seus impulsos tendem a seguir padrões de vida mais saudáveis e permanecer em boa forma. Indivíduos que são capazes de lidar com suas emoções e conseguem se adaptar a mudanças tendem a lidar melhor com os problemas da vida, como perda de emprego, desestruturação familiar ou envolvimento com crime. (OCDE, 2014, p.1)

O sumário síntese do fórum de ministros e os resultados sintetizados no relatório acima discutido reafirmam o consenso em torno das competências socioemocionais enquanto ferramenta para diminuição da desigualdade social, econômica e social e o compromisso dos países membros e da OCDE com o investimento nas competências socioemocionais nos diversos níveis de ensino. Nesses termos, aponta para a continuidade e aprofundamento do diálogo entre a comunidade científica e os formuladores de políticas públicas.

O nível de consenso e disseminação de ideias atingido em torno do papel e relevância socioeconômica das competências socioemocionais pode ser atribuído, em grande medida, à atuação que a OCDE vem tendo junto aos países membros e parceiros, justificada pela suposta necessidade de compartilhamento de métodos de gestão e de políticas de desenvolvimento econômico e social, tendo em vista a crescente globalização e interrelação das economias.

Rodrigues (2015), analisando os documentos que tratam das competências socioemocionais observa que, apesar do discurso em que afirma atuar apenas em resposta aos anseios dos governos, a OCDE, exercendo o que autor chama de um “poder leve” (JAKOBI E MARTENS, 2010 *apud* RODRIGUES, 2015), pondo em prática um verdadeiro projeto de governança educacional global. Esse projeto estaria assentado em três mecanismos de governança apontados por Jakobi e Martens (2010): a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados, postos em movimento por modos de governança cognitivo (agenda cooperativa e circulação de ideias) e normativo (compartilhamento de um conjunto e valores), descritos por Woodward (2009), citados por Rodrigues (2015).

Concordamos com esse entendimento e acrescentamos que, embora a OCDE exerça seu poder através de mecanismos mais persuasivos do que coercitivos, as implicações de seu protagonismo e hegemonia na proposição de políticas educacionais a partir de instrumentos

de pressão como o PISA acaba por constranger de maneira mais impactante e incisiva justamente os países cujos resultados, medidos por instrumentos que desconsideram variáveis econômicas, sociais e institucionais, são interpretados de maneira equivocada pela opinião pública ao não refletirem o padrão comparativo de excelência estabelecido pela OCDE. Ao mesmo tempo, de forma deliberada ou não, governos e organizações ligadas ao empresariado contribuem para que esta interpretação seja mobilizada em favor de um maior alinhamento às orientações e políticas propostas pela própria OCDE.

Se consideramos que, no caso das competências socioemocionais, essas orientações vêm sendo reforçadas pela ação sinérgica e convergente de outros organismos como a UNESCO e o Banco Mundial que, como vimos, vem endossando com maior veemência o discurso em favor das políticas referenciadas na formação por competências, temos um quadro altamente favorável à replicação desse discurso e política em países com resultados educacionais aquém das médias estabelecidas globalmente.

Como procuramos demonstrar nesta seção, compondo parte de uma agenda global para a educação, o desenvolvimento de competências socioemocionais pela escola tem sido legitimado pela argumentação persuasiva exercida pelo Banco Mundial, pela UNESCO e, de modo mais específico e sistemático, pela OCDE. No Brasil, o IAS vem atuando como porta-voz das orientações emanadas por esses organismos, principalmente a OCDE e a UNESCO, cumprindo o papel de um interlocutor privilegiado junto a governos estaduais e municipais e órgãos da educação vinculados direta ou indiretamente ao MEC, reforçando assim o consenso em torno de políticas educacionais alinhadas às pautas desses novos “intelectuais coletivos” do capital (FRIGOTTO, 2005).

Mais do que isso: corroborando com o histórico que apresentamos de parcerias estabelecidas entre o IAS e OCDE para o desenvolvimento de eventos e estudos sobre competências socioemocionais, a pesquisa de Chaves (2019), demonstra que a atuação do IAS vai além da simples correia de transmissão das orientações e políticas propostas pela OCDE, embora essa vinculação fortaleça sua atuação no Brasil pela legitimidade que tal parceria confere ao IAS no plano político e educacional. Nesse passo, o autor destaca as honrarias recebidas da UNESCO e da OCDE pelo IAS.

No caso da UNESCO, a chancela concedida em 2004 ao IAS para a criação da Cátedra UNESCO de Educação para o Desenvolvimento Humano veio em reconhecimento aos programas desenvolvidos pelo IAS para correção do fluxo escolar, redução das taxas de reprovação e evasão escolar e representou feito inédito, uma vez que tal concessão só era feita a instituições universitárias. Por meio da cátedra, o IAS produziu o “Material de Discussão”

sobre as competências socioemocionais no qual, além de apresentar, discutir e argumentar em favor de novos parâmetros para a Educação do Século 21, oferece algumas orientações quanto articulações no plano das políticas públicas necessárias para a incorporação da formação socioemocional no âmbito dos sistemas de ensino, que são assim sistematizadas:

1. Reestruturação dos currículos: diretrizes para incluir tempos e espaços que permitam componentes curriculares inovadores, bem como para dar tratamento integrador aos conhecimentos disciplinares entre si e destes com os anseios dos alunos. Tudo isso guiado por uma matriz de competências que estabeleça concretamente os resultados da aprendizagem, tanto cognitiva quanto socioemocional (alunos colaborativos, com pensamento crítico, capazes de resolver problemas). (...) 2. Desenvolvimento de profissionais: políticas de seleção, contratação, formação e avaliação dos profissionais envolvidos, tanto docentes quanto gestores. No caso de professores, contratação em regime de dedicação integral à escola, com formação contínua e acompanhamento para lidar com inovações em suas práticas de ensino, incluindo avaliações de desempenho dos profissionais com consequentes feedbacks, orientações e práticas de desenvolvimento. 3. Parâmetros básicos de funcionamento: estabelecimento de padrões para o funcionamento das escolas que adotam essas inovações. Essas condições e os contextos locais também devem ser previamente considerados para o planejamento de escalabilidade das inovações nos diferentes modelos de escola – integral, regular, profissionalizante etc (...) 4. Avaliação: rotinas de avaliação integral da aprendizagem dos alunos, contemplando aspectos cognitivos e socioemocionais. Para mais detalhes sobre avaliação, consultar o capítulo seguinte “Avaliando competências para o Século 21”. 5. Institucionalização das inovações experimentadas em resoluções, portarias e decretos que normatizem as premissas e condições para sua implementação. (IAS-UNESCO, 2014, p.10-12)

Como podemos observar, era patente, já naquele momento, que o IAS cumpria mais do que o simples papel de disseminador de ideias, promovendo e reverberando propostas construídas por organismos internacionais, mas também colocava-se como protagonista na proposição de uma agenda bastante afinada com os interesses dos reformadores educacionais (FREITAS, 2018) e coerente com o movimento de empresariamento da educação (MOTTA, ANDRADE, 2020), que vem pautando a atuação de outras organizações como o Instituto Lemman e o movimento Todos Pela Educação.

Em relação à OCDE, os laços estabelecidos são ainda mais estreitos. Em 2012, o IAS foi convidado a integrar o grupo de instituições parceiras, a rede NetFWD (*Net Forward*), que reúne instituições de todo mundo e é organizada e mobilizada pela OCDE para pensar e propor soluções inovadoras com foco em desenvolvimento social nas mais diversas áreas. Além de promover em parceria com a OCDE, o “Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”, o estudo de avaliação de competências socioemocionais na rede estadual do Rio de Janeiro, que resultou na construção do instrumento SENNA, o IAS também compôs a equipe que ajudou a elaborar o relatório “Competências para o progresso social”, discutido ao longo deste item.

Ao olharmos em retrospectiva a articulação do IAS junto a esses organismos internacionais, seu protagonismo na implementação de uma proposta curricular no âmbito da política de educação integral do estado do Rio de Janeiro, que se antecipa ao modelo proposto na reforma do Ensino Médio e a extensão de sua influência via contratos de parceria, consultoria e cooperação técnica com estados, municípios e entidades como a UNDIME e o CONSED, após a aprovação da BNCC, somos levado a concordar com Chaves (2009), quando este afirma que:

(...) o IAS atua como intelectual orgânico que ressignifica em âmbito estadual e federal a concepção de educação no ensino médio da OCDE (2015), produzindo adaptações, diante das mediações simbólicas, culturais e infraestruturais, ou seja, o que fora pensado no plano abstrato pela OCDE, quando é materializado numa rede pública de educação, sofre mediações nas alternâncias dos planos abstrato-formal para o plano concreto-real e vice-versa, fazendo o IAS não apenas um disseminador de hegemonia, mas, também, um produtor-adaptador de hegemonia. (CHAVES, 2019, p.347)

Por outro lado, apesar dessas adaptações e mediações a que se referem o autor, ao analisarmos os documentos dos organismos internacionais e as propostas de soluções educacionais construídas pelo IAS notamos que, diferentemente do que ocorre no âmbito da produção acadêmica, as diferentes terminologias e constructos utilizados para fazer referência às competências socioemocionais não resultam em divergências de fundo quanto aos propósitos ideológico e programático que motivaram a mobilização de conceitos e evidências científicas utilizados para promover a agenda de uma educação socioemocional. Os propósitos mais gerais e os argumentos político-pedagógicos, sustentados por uma síntese conceitual e epistemológica, expressos nos discursos dos principais agentes internacionais e nacionais apresentam as competências socioemocionais como pedra de toque para solucionar problemas complexos de natureza política, social, econômica e educacional. Convergingo com os pressupostos básicos da teoria do capital humano, o investimento na conformação de determinadas qualidades intra e interpessoais da subjetividade humana é visto como uma forma de autovalorização dos indivíduos, na condição de produtores e consumidores, sendo apresentada como a saída individual para os problemas sociais e econômicos que afligem a classe trabalhadora.

#### 7.4 Síntese e conclusões parciais

Ao perquirir e analisar a gênese e incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras nos deparamos com mediações históricas, políticas e econômicas que interdita possibilidades de efetivação de um projeto

de construção de uma nação livre, soberana e independente e de um país verdadeiramente democrático, menos desigual e econômica e socialmente mais desenvolvido. No plano específico da educação, observa-se, especialmente após o processo de redemocratização, os efeitos da crise do capital, da globalização e do neoliberalismo incidindo fortemente sobre os rumos das políticas educacionais brasileiras, bem como a ação dos organismos internacionais, cuja influência política e ideológica reitera a condição de dependência do país em relação ao capital internacional.

No contexto que se segue à promulgação da carta magna de 1988, o esforço de criação das bases de um sistema educacional brasileiro é atravessado por determinações políticas advindas das orientações emanadas por esses organismos, seja por meio da incorporação de preceitos oriundos dos documentos produzidos em âmbito internacional pela CEPAL, Banco Mundial e UNESCO, seja por via da influência direta advinda da participação de intelectuais ligados e comprometidos com tais preceitos no corpo técnico e político do ministério da educação. Dessa forma constatasse, nas disputas em torno do projeto de lei que deu origem a LDB, nos documentos curriculares que se seguiram após a sua aprovação e nas reformas educacionais dos anos 1990 instituídas no governo de Fernando Henrique Cardoso, um forte viés privatista e a presença significativa de princípios neoliberais na política educacional brasileira, em conjugação com categorias do pensamento pós-moderno. Não sem críticas, adentra nas normativas legais e no ideário educacional a noção de competências, obtendo essa noção grande relevância e centralidade na orientação dos currículos, com a sua inclusão nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico e do Nível Médio e ainda pela sua adoção como referência para o Enem.

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder o projeto neoliberal passa a dividir espaço com o projeto de um “novo-desenvolvimentismo” (BRESSER-PEREIRA, 2006), especialmente a partir do segundo mandato do Governo Lula. Observam-se alguns reflexos na política educacional como a revogação, em 2004, do decreto 2208/97, que impedia a integração entre o ensino médio e a educação profissional e a promulgação, em 2012, de novas diretrizes curriculares do ensino médio que, afastando-se da noção de competências, propõe a organização e desenvolvimento do currículo deste nível de ensino com base na concepção do trabalho como princípio educativo. Contudo, a noção de competência permanece norteando a educação profissional de nível técnico, sendo reiterada sua presença nas novas diretrizes dessa modalidade de ensino, também publicadas em 2012. Nestas, as competências básicas que deveriam ser desenvolvidas no ensino médio para dar suporte ao desenvolvimento das competências profissionais gerais e específicas, são

traduzidas como competências pessoais alargando o sentido de competências, em consonância com amplitude expressa pelo acrônimo CHAVE (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções).

Em paralelo, observa-se a partir de 2011, um incipiente movimento de revigoração/reforço da noção de competências que converge para a maior ênfase conferida aos aspectos socioemocionais ou não-cognitivos. Capitaneado pelo IAS, e posteriormente endossado por outros representantes dos reformadores empresariais educacionais, tal movimento subordina-se e articula-se à nova pauta da agenda educacional instituída em nível internacional pela OCDE: a inclusão da formação de competências socioemocionais nas políticas curriculares. Resultado da forte prestígio e influência adquiridos pelas organizações não-governamentais no governo Lula, o IAS consegue, com alinhamento e auxílio de uma estreita parceria com OCDE, ser protagonista no transcurso de incorporação da noção de competências socioemocionais nos discursos e políticas educacionais brasileiras, processo que, em nossa investigação, analisamos a partir da identificação de dois grandes momentos subsequentes e articulados: 1) mobilização da agenda e a produção de discursos político-pedagógicos e consensos políticos em torno das competências socioemocionais e; 2) ações do governo federal e incorporação das competências socioemocionais nas políticas educacionais.

Como marcos do primeiro momento apontamos: 1) o seminário “Educação para o século 21”, promovido pelo IAS em parceria com a SAE e a UNESCO em 2011; 2) a implementação do modelo curricular “Solução Educacional para o Ensino Médio” e a aplicação de uma avaliação em larga escala das competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, ambas servindo, ao mesmo tempo, de laboratório de experiências e vitrine de exposição de políticas curriculares e de avaliação de competências socioemocionais e; 3) O Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21” organizado pela IAS em parceria com a OCDE e o MEC em 2014, que estabeleceu os consensos conceituais, político-pedagógicos e programáticos da agenda socioemocional.

A partir daí, observa-se, no segundo momento, reverberações e ações concretas e efetivas levadas a cabo pelo estado brasileiro para disseminação e implementação dessa agenda nas políticas curriculares. São marcos expressivos dessa mobilização no plano discursivo e político: 1) O programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais da CAPES; 2) as ações desenvolvidas pelo CNE como eventos, publicações e declarações públicas em apoio à promoção da agenda socioemocional



junto aos gestores educacionais e educadores brasileiros; 3) as menções feitas às competências socioemocionais no documento “Pátria Educadora”; 4) a inclusão dessas competências no texto da reforma do ensino médio; 5) a introdução dessa noção na BNCC e, de forma mais explícita, sua inserção em 3 das 10 competências gerais descritas nesse documento, consolidando a incorporação das competências socioemocionais no currículo nacional; 6) a referência e relevância adquiridas por essas competências nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018 e da Educação Profissional e Tecnológica de 2021 e finalmente; 7) as ações e políticas levadas a cabo por estados e municípios para implementação da reforma do ensino médio e/ou da BNCC.

Por essas últimas observam-se um significativo aumento no número parcerias estabelecidas com o IAS por entes federados, bem como o desenvolvimento de ações de divulgação e capacitação de professores por essa organização realizadas em conjunto e/ou com o apoio da UNDIME e do CONSED, o que evidencia a permanência da influência do IAS como ator engajado na promoção e efetivação da agenda socioemocional.

Com efeito, constatamos que, longe de ser um mero protagonista na promoção da agenda socioemocional no Brasil, o IAS vem, nos últimos 10 anos, engajando-se vigorosamente na sua efetivação. Com esse intento vem redefinindo suas estratégias de convencimento, renovando parcerias, estreitando laços com agentes públicos e privados e realizando um permanente e acurado redesenho programático-conceitual de suas ações, dispositivos, modelos e programas pedagógicos voltados para a formação de competências socioemocionais. Num esforço para conferir cada vez mais estatuto de evidência científica à noção de competências socioemocionais e legitimar sua incorporação no currículo, o instituto criou o laboratório Edulab21, espécie de centro de pesquisa que produz e divulga artigos de pesquisadores associados e consultores renomados e elabora materiais de difusão de temas educacionais emergentes, dentre eles as competências socioemocionais. O IAS também reformulou sua matriz de competências socioemocionais, a partir do consenso estabelecido pela OCDE em favor do modelo de referência do Big Five. Abandona-se o termo competências não-cognitivas e a matriz de competências para o século 21, inspirada nos quatro saberes fundamentais estabelecidos pelo relatório da Unesco “Educação: um tesouro a descobrir” e adotada como modelo no programa “Solução Educacional do Ensino Médio” implementado no Rio de Janeiro. Em seu lugar, emprega-se uma versão adaptada e retraduzida dos traços e facetas do Big Five, tratados respectivamente como macrocompetências e competências socioemocionais no modelo gráfico, materiais de divulgação e nos documentos de referência do IAS. Além da ausência de justificativas

teóricas para tal correspondência, já destacada anteriormente, observa-se um claro esforço de apresentação dos traços e facetas em termos mais familiares e coloquiais, tornando mais palatável e de fácil entendimento o sentido de tais competências para o público leigo e para os educadores.

Nessa linha, também é reformulado o modelo de programa de formação de competências socioemocionais oferecido aos estados na forma de “Soluções Educacionais”. O novo modelo, denominado “Diálogos Socioemocionais”, assume um formato mais flexível podendo ser adotado nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, adaptando-se a diferentes estruturas curriculares, em consonância, inclusive, com a forma assumida pelo “novo ensino médio” nos diferentes estados. Não se limitando à proposição de um modelo de currículo, tal solução contempla em seu desenho a formação de professores e gestores, fornecimento de instrumentos metodológicos e de avaliação e promoção de comunidades de práticas e trocas de experiências.

No contexto da pandemia da Covid-19, o IAS intensifica sua atuação junto à opinião pública, educadores e gestores educacionais. Aproveitando o momento de forte comoção nacional e internacional, o instituto busca estabelecer nexos entre as aflições, dificuldades e desafios do cenário pandêmico e pós-pandêmico e a necessidade de formação de competências socioemocionais para o enfrentamento e superação da crise e efeitos econômicos e psicológicos decorrentes da pandemia. Além de promover *lives* para tratar da temática socioemocional no âmbito da pandemia, o IAS também disponibilizou cursos sobre competências socioemocionais para educadores em seu site eletrônico e produziu, em parceria com o CONSED e a UNDIME, materiais e cursos para preparar professores para o retorno às aulas presenciais e capacitá-los para o trabalho de desenvolvimento de competências socioemocionais.

O protagonismo, aprimoramento e fortalecimento das ações e estratégias do IAS observado nos últimos anos acompanha o movimento de consolidação da noção de competências socioemocionais na agenda educacional internacional, capitaneado pela OCDE, organização com o qual o IAS estabeleceu profícua e sistemática parceria. Como destacamos, a OCDE vem nas últimas décadas ampliando seu arco de influência político-econômica, incorporando como membros países não-europeus e mantendo diálogo com potenciais candidatos a membros, os chamados países parceiros. A criação de diretorias ligadas à formulação e acompanhamento de políticas educacionais e de um centro de pesquisa e inovação sinalizam o surgimento de interesse explícito da organização em influir nas políticas de educação, a partir da compreensão desta como fator de desenvolvimento econômico.

A criação e alcance do PISA denotam o sucesso alcançado pela OCDE nessa empreitada, tendo este exame se convertido em um forte instrumento de pressão para justificar a adesão de países, especialmente aqueles com fraco desempenho nesta avaliação, às orientações político-educacionais emanadas pela organização. Para além disso, a criação do PISA motivou o desenvolvimento de referenciais conceituais para balizar teórica e praticamente a elaboração desse instrumento, fazendo do termo competências-chave o conceito responsável por orientar a seleção e sistematização dos itens e conteúdos a serem avaliados nos exames realizados periodicamente pela organização.

Embora reconhecesse desde os seus primeiros estudos a existência de competências de natureza social e intrapessoal, só mais recentemente a essa organização passou a considerar factível e desejável a sua mensuração de forma independente e destacada das competências cognitivas, como o domínio da linguagem e da matemática. Convergente com os seus propósitos de promoção da agenda das competências socioemocionais, a OCDE conduziu novos estudos para elaboração de instrumentos de avaliação de competências socioemocionais e incluiu no exame de 2018, um questionário específico para mensurar tais competências a partir das respostas dadas pelos estudantes. Na matriz de competências socioemocionais que orienta a interpretação dos resultados dessa avaliação, comparecem os cinco domínios do modelo Big Five e mais dezessete competências a eles relacionados. Mais uma vez, observam-se incongruências e incorreções na conversão dos traços e facetas desse modelo em competências socioemocionais. A despeito disso, a avaliação dessas competências está definitivamente integrada a agenda socioemocional promovida pela OCDE, que continua incluindo essa pauta em recomendações contidas em novos documentos e financiando estudos para fundamentar e justificar a adoção dessas políticas em âmbito internacional. Tal esforço conta agora com a colaboração de outros organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, que passaram a incorporar a noção e a agenda das competências socioemocionais em suas análises e orientações políticas.

No caso da UNESCO, essas competências já estavam implícitas de forma distinta no saber-ser e saber-conviver que constituíram os quatro pilares da educação para o século XXI, preconizados pela organização no final da década de 1990. No contexto atual, tais formas de saber são retomadas e articuladas aos domínios da aprendizagem cognitivo, socioemocional e comportamental contidos nas orientações pedagógicas dispostas nos guias direcionados aos professores do ensino fundamental e médio, produzidos com sentido de promover e subsidiar ações relacionadas à Educação para a Cidadania à Agenda 30.

Por sua vez, o Banco Mundial, que já em 2012 havia publicado resultados de pesquisas que indicavam grande demanda das empresas por profissionais dotados de habilidades socioemocionais, sugere forte investimento dessas competências em face da perspectiva de aumento do desemprego provocado pela revolução tecnológica e pela inteligência artificial. Com base nisso, argumenta-se que cabe ao indivíduo adaptar-se constantemente, inclusive direcionando de suas forças e qualificações para ocupações relativamente preservadas do avanço tecnológico, mormente aquelas que dependem de interações interpessoais. Desqualificando a escola pela ênfase conferida à transmissão dos conhecimentos em detrimento da formação de competências e fazendo reiterada apologia à teoria do capital humano, o Banco Mundial defende o investimento em competências complexas, incluindo as competências socioemocionais, como alternativa para inserção profissional e sobrevivência num futuro marcado por drástica redução dos postos de trabalho.

À título de conclusão, e analisando de forma abrangente os fundamentos e justificativas em embasam a defesa da agenda socioemocional, no plano geral da política de desenvolvimento econômico e no plano mais específico da política educacional, compreendemos que tanto os organismos internacionais quanto as organizações sociais como o IAS, mas também reformadores empresariais como o movimento Todos pela Educação e o Instituto Leman, ao endossarem o entendimento de educação como mercadoria, procuram construir parâmetros através dos quais a escola assume cada vez mais a forma-empresa, podendo sua “qualidade” ser mensurada por dados e indicadores que orientem os “consumidores” nas suas escolhas. Tais informações, sobretudo aquelas resultantes de avaliações em larga escala, ao serem publicizadas, ensejam a produção de estudos e relatórios comparativos que constroem sistemas de ensino, escolas e professores a competirem entre si por uma melhor colocação em avaliações futuras. Agindo assim, acabam por buscar nos parâmetros construídos por essas próprias organizações as referências que lhe confeririam vantagens no mercado educacional, por serem estas, supostamente, a expressão do modelo mais avançado e inovador de educação a ser almejado. Estando essas referências embebidas e perpassadas por perspectivas pedagógicas neotecnicistas e neopragmatistas, constroem-se as condições para reprodução de um ciclo perverso que assujeita e aprisiona o debate e as ações das escolas, profissionais de educação e comunidades escolar à melhor forma de atingir e reproduzir modelos de educação pautados pelo controle do currículo e do trabalho docente e altamente orientadas para uma “pedagogia de resultados” (SAVIANI,2007).

Em nosso entendimento, a Pedagogia das Competências Socioemocionais insere-se no bojo do movimento de desqualificação da educação pública, perpetrado e orquestrados por

organizações que atestam e medem seu atraso histórico e social por meio de parâmetros e indicadores construídos privadamente com o auxílio de tecnocratas e intelectuais responsáveis por recolher as “evidências” do que constituiriam os referências de educação de qualidade.

O pressuposto da liberdade e justiça da economia de mercado, combinado com o endosso à teoria do capital humano e a indiferença em face das implicações da globalização e do desemprego estrutural são o sustentáculos político-ideológicos que estão na base do discurso de valorização das competências socioemocionais. Aceitando como inexorável o quadro de recrudescimento das condições socioeconômicas a nível nacional e internacional, tal discurso aponta como saída individual para a crise global, o investimento em capital humano para melhoria da competitividade e empregabilidade dos indivíduos. Reforçadas no contexto atual pelo fetiche do autoempreendedorismo e pela concepção de *homo economicus* emocional, comportamentos como a resiliência, a abertura ao novo e a autogestão são convertidos em ideais de formação de uma subjetividade apassivada, flexível, resiliente e resistente a toda a sorte de intempéries socioeconômicas que as atinjam e cuja superação torna-se responsabilidade exclusiva dos sujeitos. Estes, por sua vez, reduzidos à ativos que se autovalorizam ou são valorizados pelas escolhas acertadas que fazem, sejam no campo da educação e formação profissional, seja no campo das experiências de vida ou mesmo no âmbito das relações socioafetivas, teriam agora nas competências socioemocionais uma alternativa comprovadamente eficaz para promoverem seu autodesenvolvimento pessoal.

Contudo, tal desenvolvimento não é visto como tendo valor em si mesmo, mas como um investimento paradoxalmente decorrente de uma cálculo racional-econômico, no qual a própria subjetividade, as emoções e as relações interpessoais tornam-se capitalizáveis. Esse cálculo ganha objetividade nas políticas públicas de educação assumidas pelo Estado brasileiro, estando alinhadas a diretrizes dos organismos e organizações responsáveis pela construção, disseminação e consolidação da agenda educacional em nível global e na qual as competências socioemocionais comparecem hoje como uma das mais importantes pautas a serem efetivadas.

Assim, pressionado por um aumento da demanda e do acesso à educação básica ao qual não consegue responder com o oferecimento e garantia de padrões mínimos de qualidade social e pedagógica, o Estado brasileiro assume e incorpora deliberadamente em suas políticas educacionais propostas “inovadoras”, elaboradas em nível transnacional como panacéia para solução de todos os problemas educacionais que nos afligem. Ocultam-se e ignoram-se as reais mudanças necessárias para melhoria do quadro educacional: maior investimento público na ampliação e melhoria do aparelho escolar, valorização salarial e profissional dos

professores e demais profissionais da educação, construção e garantia de mecanismos efetivos de gestão democrática e de participação da atores escolares no debate público sobre os rumos das políticas educacionais e a elaboração de uma diretriz político-pedagógica orientada por princípios de uma pedagogia crítico-emancipatória.

As razões para o alinhamento do Brasil à agenda educacional da OCDE guardam relação com o tipo de capitalismo que se conformou historicamente no Brasil, marcado pela subordinação e dependência em relação aos países do centro do capitalismo. Entretanto, também resultam de disputas por hegemonia que se processam dentro do Estado, entendido no sentido de Gramsci (2002), ou seja, na conjunção entre sociedade política e sociedade civil. De outro modo, é preciso considerar, como Poulantzas (1985) que, conquanto o Estado organize a longo prazo o bloco no poder, produz-se a partir dele uma unidade conflitual de equilíbrio instável e sujeita a abalos produzidos interna e externamente e que atuam em sentido contrário à hegemonia das classes e frações de classes ali instauradas. Conceber o Estado como uma correlação de forças foi a forma encontrada pelo filósofo para evitar o “pseudo-dilema” entre Estado concebido como Coisa-Instrumento (passível e manipulado por uma classe) ou como Sujeito (autonomia absoluta, com vontade racionalizante, concepção de Hegel retomada por Weber). Entretanto, adverte: “Mas o Estado não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações” (Poulantzas, 1985, p.148).

Em consonância com esse entendimento, é preciso dizer que a adesão do Brasil à pauta das competências socioemocionais não pode ser explicada como simples imposição das organizações internacionais e de suas correias de transmissão. A anuência e implementação de medidas educacionais orientadas para a incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares e de avaliação conta com o envolvimento, consenso e consentimento explícito das classes e frações de classes que vem disputando, conquistando e ampliando seus espaços de influência política na sociedade civil e no Estado. A direção apontada e os rumos efetivamente tomados pela política educacional dos últimos anos não escaparam à influência exercida por essas frações de classe no bloco do poder e se fizeram presentes também, de modo particular, na conformação das políticas curriculares, sendo determinantes para os contornos adquiridos na reforma do ensino médio e na implementação da BNCC. Demonstrase assim que, a despeito das diferentes orientações político-ideológicas dos partidos e políticos que se alternaram no centro do poder desde 2014, o IAS e os outras organizações não-governamentais mantiveram sua influência como legítimos representantes da fração de classe que expressam os interesses empresariais no campo da educação.

Contudo, para além dos condicionamentos político-econômicos que nos últimos anos legitimaram, no plano da política educacional, o deslocamento da ênfase do discurso pedagógico para as competências socioemocionais, há de se questionar as dimensões epistemológicas e pedagógicas que sustentam tais concepções, bem como a superestimação da sua suposta cientificidade que escanteia o debate acadêmico e pedagógico acumulado por pesquisadores e professores comprometidos com a escola pública brasileira.

Também é importante observar como a novos modos de gestão e organização do trabalho e as mudanças operadas na base técnica do trabalho no regime de acumulação flexível continuam a estabelecer e renovar demandas para a formação de trabalhadores com vistas à constituição e consecução dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas nas cadeias produtivas (KUENZER, 2007), agora num cenário em que as inovações tecnológicas e a inteligência artificial tendem a avançar sobre as competências cognitivas.

Tais condicionantes de natureza político-econômica, teórico-epistemológica e político-pedagógicas, discutidas ao longo dessa tese, ao mesmo tempo em que revelam os fundamentos que dão sustentação ao discurso em torno das competências socioemocionais, podem nos ajudar a pensar, em contraponto, concepções e propostas que orientem a formação integral dos sujeitos, incluindo às dimensões intra e interpessoal, no sentido crítico-emancipatório. Antes porém, é preciso realizar o exercício da crítica, no intuito de desvelar interesses, contradições e determinantes político ideológicos, evitando o risco de cairmos no “canto da sereia” ou de reproduzirmos inadvertidamente concepções contrárias às perspectivas emancipatórias. Nesse sentido, recuperando brevemente o percurso dessa pesquisa, apresentamos nossas conclusões finais acerca dos fundamentos e determinações que conformam o fenômeno de emergência e incorporação das competências socioemocionais nos planos político, epistemológico e educacional. Apresentamos também algumas limitações desse estudo e sugestões de problemáticas a serem aprofundadas.

## CONCLUSÕES

Quando o tema das competências socioemocionais chegou ao nosso conhecimento por ocasião da implementação do modelo curricular “Solução Educacional para o Ensino Médio” em escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro na qual lecionamos, tínhamos, por hipótese, que se tratava de um refinamento e revitalização da Pedagogia das Competências que, pelo menos no ensino médio, vinha perdendo espaço em razão da tentativa de sua superação pelas políticas educacionais vigentes no país a partir do ano de 2003, no contexto dos governos ligados ao Partido dos Trabalhadores. Naquele contexto, não sem contradições, buscou-se recuperar o debate com intelectuais da educação e considerar a produção acadêmica historicamente acumulada no campo crítico. Assim, vislumbrava-se o enfraquecimento da Pedagogia das Competências como referência epistemológica e pedagógica da relação trabalho-educação, o que se tentou efetivamente na elaboração das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio aprovadas em 2012, mantido certo caráter híbrido desse documento; e, com menor êxito também na regulamentação da educação profissional e tecnológica.

Ao mesmo tempo, tínhamos uma “intuição”<sup>78</sup>, de que a introdução dessa noção, na época ainda na forma da expressão competências não-cognitivas, por uma organização não-governamental que já demonstrava sua forte influência junto aos atores políticos e institucionais responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas educacionais em nível nacional, poderia representar mais do que uma ação localizada em um nível específico de ensino e restrita ao âmbito de um sistema estadual de ensino.

Desde então, observou-se um movimento ascendente, gradual e sobrelevado de introdução desta noção nos discursos pedagógicos, nas pesquisas acadêmicas, em documentos normativos, textos de divulgação e no debate das políticas curriculares, que culminaram com a sua definitiva incorporação ao léxico educacional através dos textos da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em paralelo, também verificamos a presença desse vocábulo no debate público e nas diversas mídias e meios de comunicação, seja em sua forma bruta, seja por meio de termos a ele associados, com especial destaque para

---

<sup>78</sup> Cabe observar que a “intuição” de um pesquisador nunca é “intuitiva”, e sim elaborações preliminares inicialmente advindas da experiência empírica confrontadas, ainda de forma superficial, com algum acúmulo teórico que já se construiu. Ou seja, ela é, efetivamente, resultante da práxis não utilitária. Tais elaborações, no processo de construção do objeto, tendem a compor questões relativas à problemática de pesquisa.



a expressão “resiliência”, que caiu no gosto popular sendo repetida exaustivamente por um variado conjunto de profissionais, jornalistas, educadores e formadores de opinião.

Nessa conjuntura, fomos atravessados por eventos de grande repercussão política e social. A democracia brasileira foi acossada por um golpe de Estado e pela eleição presidencial de um legítimo representante da extrema-direita, com clara inclinação para o autoritarismo e simpático a pautas e ideologias conservadoras, conspiratórias e negacionistas. Como se não bastasse, o mundo foi surpreendido e assolado nos últimos 2 anos por uma pandemia de grandes proporções e com repercussões sanitárias, políticas, econômicas, sociais e educacionais ainda não passíveis de serem plenamente mensuradas e compreendidas.

Ao iniciarmos nossos estudos, ainda de forma exploratória e antes mesmo de apresentarmos o projeto que deu origem a essa pesquisa, não poderíamos imaginar como os rumos desse debate e dos eventos acima mencionados iriam incidir no percurso de nossa investigação, confrontando-nos ao nível pessoal, profissional e acadêmico. Naquele momento, nosso desafio e interesse epistemológico estavam em identificar e compreender os fundamentos políticos, econômicos, epistemológicos e pedagógicos que davam sustentação teórica e empírica à promoção de uma nova agenda educacional que incorporava nas políticas curriculares e avaliativas o desenvolvimento e a mensuração de competências socioemocionais. Identificamos como agentes responsáveis pela construção, disseminação e articulação dessa agenda a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atuando em nível transnacional e o Instituto Ayrton Senna (IAS), que articulando-se como grande parceiro daquela organização internacional, mobilizou com êxito sua pauta em território nacional. No entanto, constatamos ao longo do percurso dessa pesquisa que a temática socioemocional na educação já vinha sendo abordada e materializada concretamente de forma mais ou menos elaborada por meio de outros constructos teóricos e políticas educacionais afins, sendo, porém, suas intencionalidades e raio de influência de alcance e abrangência mais limitados e/ou localizados. Não obstante, seus condicionantes políticos, sociais e econômicos situam-se no mesmo contexto que marcaram a redefinição, ao nível do discurso educacional, da função social e política da escola.

Como procuramos demonstrar no primeiro capítulo desta tese, a dimensão socioemocional encontra-se contemplada nos discursos, políticas e programas que fizeram apelo à renovação e mudança no papel ocupado pela educação no contexto da crise do capital, condensados e promovidos na expressão “Educação para o século XXI”. Acompanhando inicialmente o movimento de globalização, ascensão do neoliberalismo e hegemonia das teorias pós-modernas, essa insígnia esteve a serviço da divulgação da agenda educacional da

UNESCO, que propunha quatro saberes/competências fundamentais necessários à inserção social e econômica dos indivíduos na sociedade “pós-industrial” ou “sociedade do conhecimento”. Conforme argumentamos, o saber-ser e o saber-conviver remetem diretamente à formação de aspectos subjetivos dos indivíduos que corresponderiam ao que hoje se traduz como competências socioemocionais.

Malgrado os impactantes eventos que marcaram o início do século: os atentados de onze de setembro de 2001 e a crise econômica mundial de 2008, que frustram e questionam os discursos da globalização e do neoliberalismo, o slogan da Educação para o Século XXI continua mantendo sua força ideológica e programática. No entanto, seus propagadores, intelectuais tradicionais e organizações internacionais e não-governamentais, constatando os riscos sociais e econômicos do recrudescimento da crise do capital, que podem levar à barbárie, redirecionam os propósitos da Educação para o Século XXI. Passam então a conferir maior ênfase à importância dos aspectos socioemocionais para a promoção do bem-estar individual e social, para a saúde psicológica e para adaptação dos sujeitos ao novo contexto social e econômico, marcado pelo incremento do uso da inteligência artificial, ampliação do trabalho imaterial e aumento do desemprego estrutural. Nesse contexto já não é possível vislumbrar o horizonte do emprego ou mesmo da empregabilidade, surgindo com força o ideal do empresário/empreendedor de si mesmo.

Recuperando, no segundo capítulo, as interpretações do neoliberalismo pré e pós-crise de 2008, reconhecemos seu êxito na restauração do poder econômico e político da classe capitalista, tendo como aliado a classe gerencial localizada no Estado e no mercado. Ademais, constatamos sua sobrevivência no hibridismo com que se manifesta nas políticas de governos supostamente pós-neoliberais e/ou parasitando de forma consentida e interessada o populismo de direita, emblematicamente expresso no discurso “liberal na economia, conservador nos costumes”.

De outro modo, o espraiamento da razão neoliberal para outras esferas da vida social, incluindo a subjetividade dos indivíduos, revela a força e persistente influência da teoria do capital humano na reprodução de uma ideologia baseada no mérito e no individualismo, que se reproduz e se materializa hodiernamente pela autoexploração e responsabilização dos empreendedores/empresários de si. Conformam-se assim, nos termos de Han (2015), uma sociedade do desempenho e do cansaço e um capitalismo emocional que recruta as forças psíquicas do sujeito, incluindo suas emoções, sentimentos e afetos, em prol da melhoria contínua de sua performance social e econômica, jamais alcançada em níveis satisfatórios.

Tal conformação não ocorre do dia para a noite e sem o concurso de forças sociais, instituições e formas de saber que encarnam e reproduzem essa ideologia adequando-as aos seus propósitos específicos. Nesse sentido, considerando a significativa influência da ciência da administração na formação do pensamento de gestores, jovens estudantes e trabalhadores via processos formativos e de gestão de pessoas, recuperamos no terceiro capítulo o longo percurso de construção do *homo economicus emocional*, descrito por Andrade (2011), que emerge na década de 1990 pela confluência da assimilação e ressignificação da crítica antidisciplinar dos movimentos contraculturais pela ciência da gestão e pela incorporação, por essa ciência, das teoria da capital humano, da inteligência emocional e do empreendedorismo. Resultam dessas múltiplas referências uma nova cultura do *management*, que vulgarizando e simplificando conceitos por meio de textos da literatura *popmanagement* e dos livros produzidos pelos “gurus” da administração, promovem uma ideologia do autoempreendedorismo dentro das empresas e a hipervalorização dos aspectos comportamentais nas políticas de gestão de pessoas, com impactos na subjetividade e intersubjetividade de gestores e dos trabalhadores em geral.

No intuito de observar como a produção de ideias no campo da administração e da gestão do trabalho e dos trabalhadores se materializa na prática, recorreremos, no quarto capítulo, às contribuições clássicas e contemporâneas da sociologia do trabalho, analisando mais detalhadamente as mutações e metamorfoses que se processam desde a década de 1990 no mundo do trabalho. Para além dos processos de reestruturação produtiva, que colocam novas exigências de qualificação relacionadas às competências cognitivas (capacidade de abstração, domínio de códigos e linguagens, criatividade, raciocínio lógico) e socioemocionais (capacidade de trabalhar em grupo, iniciativa, comunicação, responsabilidade), demos destaque ao aumento da precarização do trabalho e do trabalhador e ao sequestro/captura da subjetividade promovidas pela gestão flexível do modelo toyotista. Operando por dispositivos de coerção e consenso, verificamos que o capital avança cada vez mais em direção à psiquê humana buscando não só sua adaptação psicofísica, mas o seu engajamento voluntário e ativo em prol da valorização do capital. Mediante uma identificação forçada entre os interesses do capital e do trabalho, mas solidamente construída no âmbito do discurso, o capital busca invisibilizar antagonismos de classe e cooptar a subjetividade dos trabalhadores, fazendo-as assumir a perspectiva do colaborador, associado e/ou empreendedor/empresário de si mesmo.

Por outra via, reconhecendo a maior relevância e amplitude adquirida pelo chamado trabalho imaterial, particularmente aqueles de natureza afetivo-relacional (trabalhadores da

saúde, da educação, do entretenimento, da comunicação e dos serviços em geral), discutimos a pertinência da tese sobre teoria de valor em Marx e, discordando dos autores que advogam sua obsolescência, vemos implicações significativas desse tipo de trabalho na formação, qualificação e competências requeridas do trabalhador. Assim, mais uma vez, as competências socioemocionais relacionadas à comunicação, empatia, amabilidade, por exemplo, ganham relevância ao permitirem que os trabalhadores simulem estados emocionais ou invistam seu comportamento na relação com o outro, fazendo dessas competências um diferencial a ser valorizado, seja como trabalhadores assalariados, seja como prestadores de serviços, profissionais liberais ou “autoempreendedores”.

Avançando nas transformações projetadas ou em curso no mundo do trabalho, notamos o quanto a ideologia do autoemprededorismo, que apela para valores socioemocionais como autonomia, iniciativa, resiliência e autogestão, concorre para a ampliação do capitalismo de plataforma ou uberização do trabalho fazendo convergir as necessidades de provimento de sustento do trabalhadores em um contexto de redução dos postos de trabalho, com o recrutamento dessa força de trabalho com base na falsa promessa de liberação dos controles e inconvenientes do trabalho assalariado. O que se constata, ao contrário, é a monitoração ao nível objetivo e a manipulação ao nível subjetivo das forças físicas e psíquicas dos trabalhadores, com graves prejuízos para a sua saúde corporal e mental e a perda de direitos relacionados à proteção do trabalho e do emprego.

Em outra frente, o capital avança pelo desenvolvimento e incorporação de novas tecnologias nos processos produtivos e nos serviços, com especial destaque para o crescente uso da inteligência artificial e a projeção da Indústria 4.0, que aponta para redução ainda mais drástica dos postos de trabalho, expulsão forçada dos trabalhadores substituídos por máquinas inteligentes e seu deslocamento para atividades e trabalhos imateriais ou para a economia informal. Embora tal tendência ainda não seja uma realidade no contexto da indústria nacional, colocam-se questionamentos sobre as competências que sobreviverão ao avanço da inteligência artificial, uma vez que a tecnologia, antes incidindo sobre competências simples e atividades operacionais, passa a competir com as competências complexas e cognitivas dos trabalhadores, operando através dos *Big Data* e do “aprendizado da máquina”, com grande volume de dados, alta capacidade de processamento de informações e melhoria contínua e automatizada de sua performance. Restaria, num futuro próximo, portanto, menos trabalhos exclusiva ou majoritariamente operacionais e intelectuais, estando preservados aqueles de natureza criativa ou afetivo-relacional.

De uma forma ou de outra, requer-se do trabalhador, mais uma vez, capacidade de adaptabilidade, polivalência e flexibilidade, mas agora essas competências devem ser mobilizadas não para atender às mudanças que se processam nas organizações flexíveis, mas para sobreviver com resiliência num mundo sem empregos e sem perspectivas de empregabilidade. Restaria aos trabalhadores criarem alternativas de autoemprego, resignarem-se à espera de oportunidades, adquirirem competências necessárias aos trabalhos ainda disponíveis (particularmente os de natureza imaterial e/ou afetivo-relacional) ou, como defende alguns economistas keynesianos, receberem uma renda básica em troca da prestação de serviços comunitários como o cuidado de idosos e crianças.

É neste cenário político, econômico e social que emerge a noção de competências socioemocionais. Conforme procuramos demonstrar no capítulo 5, se até 2014 esse termo praticamente inexistia no debate educacional e mesmo nas mídias digitais e impressas, a partir de então ele passa a ser recorrentemente encontrado em textos online, publicações acadêmicas e documentos educacionais. A título de exemplo, basta dizer que quando iniciamos o levantamento de teses e dissertações sobre o tema competências socioemocionais em 2016, tínhamos encontrado apenas 5 pesquisas. Ao finalizar essa investigação em 2021 e considerando apenas os estudos concluídos até 2020, localizamos 64 pesquisas que adotaram como referência a noção de competências e/ou habilidades socioemocionais. Boa parte desses estudos, a imensa maioria de natureza empírica, valeu-se de instrumentos psicométricos de mensuração de competências tendo a escola e os estudantes como sujeitos de pesquisa. Embora o maior percentual dos estudos tenha se desenvolvido em programas de pós-graduação em educação, comparecem com significativa relevância quantitativa aqueles desenvolvidos em programas das áreas de psicologia e economia, campos nos quais as teorias e constructos das competências socioemocionais foram originalmente produzidos. Também é significativo o número de livros publicados com essa temática. Entretanto, ao contrário do que ocorre no campo acadêmico, o caráter dessas publicações é fortemente comercial, apresentando-se na forma de guias dirigidos a pais e professores sobre como desenvolver competências socioemocionais na família e/ou na escola. Nota-se o tom apologético e salvacionista dessas publicações, o que é coerente com a forma como a OCDE e IAS trouxeram para o debate educacional as possíveis contribuições dessas competências.

No entanto, como dissemos anteriormente, a temática socioemocional não foi introduzida do âmbito educacional por essas organizações. Embora hoje o apelo em favor da sua inclusão na estrutura curricular seja mais sistemático e recorrente, graças à atuação daquelas organizações e a sua incorporação nos discursos pedagógicos e nas políticas

educacionais, programas de educação socioemocional tem sido desenvolvido desde a década de 1990 nos Estados Unidos e Europa, especialmente em países como Portugal, Espanha e Inglaterra. Fomentados inicialmente pela criação da CASEL, esses programas adotam como referência epistemológica as teorias da inteligência emocional, além de referências advindas da psicologia positiva, da teoria da aprendizagem social de Albert Bandura e das técnicas da psicologia cognitivo-comportamental.

Tais programas, entretanto tinham alcance limitado, embora tenham ganhado grande projeção nos países citados, seja pela ação e promoção desses programas por organizações não-governamentais ligadas à educação, seja pela adoção de políticas públicas voltadas para a inclusão da educação socioemocional nas escolas, como foi o caso da Inglaterra. Esses programas tiveram sua eficácia avaliada por meta-análises e, embora alguns resultados tenham sido controversos, formou-se o consenso de que eles, de fato, contribuiriam para a melhoria de aspectos comportamentais, sociais e acadêmicos dos estudantes.

Não obstante a existência de uma tradição de educação socioemocional já estabelecida, a construção e promoção da agenda de inclusão das competências socioemocionais nos currículos escolares pela OCDE não esteve diretamente relacionado com o movimento da educação socioemocional. Em verdade, constatamos que a OCDE buscou nos estudos do economista James Heckman sobre o efeito benéfico e tardio das habilidades não-cognitivas desenvolvidas por programas compensatórios de educação pré-escolar, as bases teórico-argumentativas para justificar e recomendar a adesão dos países membros e parceiros à agenda de inclusão das competências socioemocionais nas políticas curriculares. Evidencia, por esses estudos, a forte influência da teoria do capital humano, base do pensamento econômico de Heckman, como componente ideológico determinante para a adoção de constructos e a apropriação do conhecimento científico por intelectuais coletivos do capital com fim de subsidiar e dar sentido às orientações de políticas econômicas e educacionais alinhadas aos interesses do grande capital.

Cabe destacar ainda que a OCDE também investiu fortemente em estudos que confirmassem a correlação positiva entre competências socioemocionais e indicadores sociais, econômicos e educacionais. Com o mesmo ímpeto, promoveu eventos e seminários internacionais e patrocinou estudos para elaboração de instrumentos de mensuração das competências socioemocionais. Por fim, incluiu ela mesma em sua avaliação de larga escala, o PISA, itens destinados a avaliação dessas competências.

Como demonstramos no capítulo 6 dessa tese, a OCDE e o IAS construíram um modelo de competências socioemocionais a ser desenvolvido e replicado em países e sistemas

de ensino tomando como referência epistemológica a teoria dos traços de personalidade e o modelo dos cinco fatores (Big Five) convertendo, sem apresentar nenhuma justificativa teórica, tais fatores e suas facetas nos termos macrocompetências e competências socioemocionais. Assim, embora façam referência explícita ao termo competências, o modelo de referência para desenvolvimento e avaliação de competências socioemocionais não está epistemologicamente relacionado às abordagens teóricas da noção de competência desenvolvidas pelas correntes da sociologia do trabalho francesa e da psicologia da administração norte-americana. Também não bebe diretamente na fonte dos programas de educação socioemocional, baseados nas teorias da inteligência emocional, embora se valha igualmente de um constructo do campo da psicologia desenvolvidos com aporte teórico-metodológico da psicometria.

A despeito disso, desde a emergência das competências socioemocionais na agenda educacional da OCDE e do IAS, tais organizações vem se empenhando em desenvolver modelos curriculares, metodologias didático-pedagógicas, métodos de avaliação e programas de formação de professores com intencionalidades explícitas e politicamente justificadas, o que nos levou a constatar que estaria em construção uma verdadeira Pedagogia das Competências Socioemocionais. Tal pedagogia, se de um lado mantém um vínculo epistemológico indireto com a Pedagogia Socioemocional desenvolvida pelos programas de educação socioemocional que, como aquela, sustenta-se em constructos do campo da psicologia, por outro, mantém um vínculo político-programático direto com a Pedagogia das Competências uma vez que, a exemplo dessa, tem como objetivo claro a formação de indivíduos flexíveis e adaptáveis às atuais e futuras condições laborais, econômicas e sociais. Ademais, esse intento, cujo enlace se dá na convergência entre a teoria do capital humano, o neotecnicismo e o neopragmatismo, recupera também o mote da “Educação para o Século XXI” ao revestir os propósitos mais propriamente economicistas de um caráter humanista, incluindo o apelo ao desenvolvimento da empatia, da tolerância, da sociabilidade e do bem-estar social e individual. Ao mesmo tempo, fica evidente que os valores como autogestão, autocontrole, persistência, foco, iniciativa, resiliência, tolerância ao estresse e à frustração, todos eles constituintes do léxico e do modelo curricular proposto por essas organizações, prestam-se à formação de subjetividades apassivadas, resilientes e resignadas em face das condições socioeconômicas adversas, cuja superação pertenceria ao âmbito da responsabilidade individual de cada um. Tem-se assim, uma pedagogia apropriada e convergente com os pressupostos da teoria do capital humano, por meio da qual os sujeitos se

individualizam, se auto-responsabilizam e se autoexploram permanentemente, enxergando-se como empreendedores/empresários de si mesmos.

No capítulo VII deste trabalho, procuramos demonstrar como essa pedagogia adentra as políticas de educação brasileira de maneira insidiosa, primeiramente por meio da mobilização em torno dessa agenda realizada pela IAS, com apoio da OCDE. Eventos internacionais, interlocução com representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicação e divulgação de artigos científicos e “materiais para discussão” e elaboração de modelos curriculares e instrumentos de avaliação prestam-se à disseminação dos discursos político-pedagógicos apropriados e a construção de consensos políticos necessários ao fortalecimento político e ideológico da agenda socioemocional. Com esse propósito, a rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro se constituiu num verdadeiro laboratório, oferecendo suas escolas como *locus* de experimentação de um modelo curricular de desenvolvimento de competências socioemocionais (Solução Educacional para o Ensino Médio) e seus estudantes como cobaias para a construção de um instrumento de avaliação dessas competências (SENNA). Servindo ao mesmo tempo de vitrine e balão de ensaio, essas iniciativas atraíram a atenção de gestores educacionais, pesquisadores e da opinião pública, familiarizando agentes públicos e privados com essa nova agenda.

Consolidada ao nível do discurso pedagógico, as competências socioemocionais encontraram condições para prosperar em meio ao contexto da reforma do ensino médio e da implementação da BNCC, ambas realizadas sob a égide do governo Temer, ilegitimamente levado a condição de chefe de estado pelo golpe de 2016, que promoveu o *impeachment* da então presidente Dilma. Realizadas à toque de caixa, a aprovação da Reforma e da BNCC, incorporaram em seus textos as competências socioemocionais, o que foi suficiente para que o IAS, dando continuidade às ações de fomento e promoção dessa agenda, reorganizasse suas estratégias de ação. Seu modelo de currículo socioemocional foi redesenhado para ser tornar adaptável aos diferentes formatos possíveis do “Novo Ensino Médio”, sua articulação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) estreitou-se, bem como as colaborações com pesquisadores nacionais e internacionais comprometidos em continuar fornecendo evidências sobre a pertinência e efetividade das competências socioemocionais. Por fim, aproveitando o contexto da pandemia da Covid-19 e a correria dos estados e municípios na implementação da reforma do ensino médio e da BNCC, o IAS desenvolveu uma série de parcerias público-privadas com esses entes, colocando sua expertise no tema à serviço de projetos e programas



de formação de professores, fornecimento de materiais didáticos-pedagógicos e elaboração de modelos curriculares voltados ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

O êxito alcançado pelo IAS não se fez sem o concurso de sua interlocução privilegiada com organismos internacionais como a UNESCO e, de modo especial, a OCDE. No entanto, a adesão do Brasil à agenda socioemocional não pode ser explicada como mera subserviência aos organismos internacionais, nem como resultado de contextos particulares que conformam interesses mais imediatos do bloco no poder. Há que se considerar as contradições históricas e educacionais que perpassam os eventos, conjunturas e estruturas, arenas nas quais se dão as disputas de classes e frações de classe.

A ampliação do acesso à educação escolar e os discursos que reiteram a importância atribuída ao seu papel na formação humana e cidadã repercutem nas disputas de concepção sobre o currículo escolar, a função da escola e sua relação com outras esferas da vida social. Não obstante, a pouca efetividade das políticas públicas educacionais no provimento e garantia da educação de qualidade e os resultados pouco satisfatórios do Brasil em avaliações de larga escala em nível nacional e internacional, tornam o campo educacional permeável à introdução de modismos em forma de propostas salvacionistas que, ignorando aspectos macroestruturais políticos e econômicos, apresentam-se como panaceia técnico-pedagógica para questões sensíveis e de grande visibilidade social, como a formação geral e profissional de jovens visando sua inserção no mundo no trabalho.

Setores organizados da burguesia brasileira, esta associada aos interesses do capital internacional, também ambicionam orientar a educação escolar no sentido da formação do “cidadão produtivo” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006) obnubilando sua dimensão social para sobrelevar um sentido mercadológico e produtivista da educação como fator de produção. Atuando de forma direta ou indireta, atores sociais ligados a interesses de grandes corporações e/ou organismos internacionais participam, através de fóruns de discussão, em consultorias especializadas e com inserção direta na interlocução política dentro do Estado, de uma rede que concebe e formula propostas de políticas públicas alinhadas aos preceitos historicamente defendidos pelas teorias da capital humano, da qualidade total e da Pedagogia das Competências.

De outro modo, a função social da escola também é objeto de reflexão e de questionamentos pela classe trabalhadora, que vê na educação não só uma possibilidade de ascensão social, mas um demarcador cultural que confere valor social e pessoal aos que conseguem acessar e permanecer na escola. A promovida apologia em torno do potencial das competências socioemocionais para melhoria de índices sociais, econômicos, acadêmicos e

individuais busca capturar não apenas os agentes políticos, mas os sujeitos diretamente envolvidos com a escola (pais, alunos, professores e gestores) e a opinião pública, de um modo geral. O entusiasmo com que são apresentadas as possíveis benesses da Pedagogia das Competências Sociemocionais é alimentado pelas teses que evocam os descompassos entre escola e a vida, educação escolar e mundo do trabalho, tradição e inovação. Nesse sentido, falar sobre “superação do conteudismo”, “promoção de habilidades práticas e sociais”, “novos sentidos para escola”, “projeto de vida” é visto como uma garantia para vencer os problemas e o suposto anacronismo da “escola tradicional”. Discursos que, implícita ou explicitamente, sugerem a necessidade de reformulação curricular para a superação do fracasso escolar, ganham ainda mais força quando encontram porta-vozes privilegiados e lastro teórico fundamentado em pesquisas e constructos oriundos de campos científicos prestigiados pela educação, como é o caso da psicologia e da economia.

No entanto, a simples importação, interpretação e incorporação de teses produzidas em contextos e campos distanciados das reais problemáticas político-pedagógicas da educação brasileira, além de configurar mera apologia dessas teses, deslocam as responsabilidades e a real função social que educação pode ter na formação de subjetividades críticas e emancipadoras. Seria a formação de competências socioemocionais uma função a ser desempenhada pela escola e pelos professores? Se sim, que competências dessa natureza deveriam ser desenvolvidas? Qual o papel da escola e do professor na formação socioemocional dos sujeitos? É legítimo ou desejável que a escola assuma este papel? É possível, de fato, desenvolver competências socioemocionais na escola? Através de que metodologias? Com base em que princípios e pressupostos? Que limites de natureza filosófica, profissional e político-pedagógica devem ser respeitados quanto a pertinência ou não da inclusão de competências socioemocionais em programas de formação de crianças, jovens e adultos, políticas curriculares nas diferentes etapas da educação básica e na reconfiguração das atribuições e competências exigidas dos professores? Ainda no lastro deixado pela pós-modernidade caberia perguntar: qual o espaço reservado para o ensino dos conhecimentos sistematizados? A escola teria perdido sua função de ensinar conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade? Ou estes seriam estariam garantidos e reservados às elites, sendo as competências socioemocionais uma novo artifício político-pedagógico utilizado para excluir os pobres do acesso ao conhecimento elaborado?

Em nosso entender, não só essas questões, mas o próprio conceito de subjetividade, ele mesmo polissêmico, merece ser investigado à luz de análises que o tomem não como dado ou atributo constitutivo do sujeito por via da sua atomização e individuação ao longo de um

processo de desenvolvimento biopsicossocial mais ou menos linear e autônomo, mas considerando os determinantes e condicionamentos que atravessam o todo da vida social, o que inclui as dimensões social, cultural e econômica nas quais este sujeito insere-se de maneira objetiva e concreta.

Com isso, não estamos negando a importância do desenvolvimento dos aspectos socioemocionais na formação pessoal e escolar dos sujeitos. A formação omnilateral, bandeira de educadores vinculados à tradição marxista, nos impele a compreender a dimensão socioemocional como aspecto de extrema relevância para a superação da alienação e cisão do ser humano genérico promovidas pelo modo de produção capitalista. Assim, o que nos interpela não é propriamente a educação dos sujeitos em sua dimensão social e/ou emocional, mas antes, as motivações, interesses e propósitos dos agentes que buscam assentar esses aspectos em um novo patamar. A nosso ver, os aspectos socioemocionais sempre estiverem entre as preocupações dos educadores e teóricos da educação, haja vista a grande influência que exerceram e exercem a psicologia do desenvolvimento de Piaget, Vigotski e Wallon na formação e no trabalho docente e pedagógico desenvolvidos por professores e pedagogos nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Compreendemos, naquilo que lhe cabem, que tais profissionais já contribuem de maneira específica, mas fundamental, para o desenvolvimento dessas competências ao estabelecerem com os alunos relações pedagógicas baseadas em afeto, confiança, respeito, responsabilidade, autonomia, etc. Mas isto, pela mediação do ensino do conhecimento sistematizado, o que visaria, em última instância, tal como nos ensinou Antonio Gramsci, à elevação moral e intelectual da classe trabalhadora. Que destino estaremos dando então aos professores e aos pedagogos quando passamos a responsabilizá-los pela formação socioemocional dos estudantes, sem considerar, sob seus próprios pontos de vista, o que é ser um sujeito “socioemocionalmente” desenvolvido; e sem violar o sentido precípua de sua profissão que é proporcionar aos estudantes o acesso aos conhecimentos social e historicamente acumulados pela humanidade, nos respectivos níveis, etapas de modalidades da educação e conforme suas respectivas especialidades?

Para aqueles que vislumbram a superação das relações de exploração capitalistas e vêem a educação como instrumento vital para a formação de uma consciência coletiva apta a enfrentar, no plano ideológico e material, os fundamentos que sustentam a sociedade de classes, mantém-se apropriada a advertência contida na III das teses de Marx sobre Feuerbach. O pensador alemão nos lembra que aqueles que reduzem a formação do novo homem à simples ação das circunstâncias e de uma educação transformadoras esquecem com frequência "que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o

próprio educador precisa ser educado" (Marx, 1998, p.100). Assim, a formação da subjetividade e dos aspectos socioemocionais tem importância significativa, não só para os estudantes e alunos, mas na própria constituição da identidade docente e profissional de professores e pedagogos comprometidos com a transformação social. Por essa razão, ela não pode estar subordinada aos interesses explícitos ou velados do grande capital, privadamente discutidos, organizados e traduzidos nos gabinetes de seus interlocutores e representantes nacionais e internacionais.

Dado que a formação socioemocional se apresenta, de fato, como uma dimensão da formação humana, convém analisá-la à luz de concepções de mundo e de homem que orientam um sentido de formação humana integral e omnilateral condizentes com a superação de uma sociedade marcada pela divisão de classes e pela apropriação privada da riqueza humana, incluindo sua dimensão simbólica. Embora os objetivos desta tese não contemplassem apresentar o contraponto às perspectivas de formação socioemocional a partir dessas concepções, foram elas que dirigiram nosso olhar durante o percurso de investigação e motivaram o aprofundamento do estudo das mediações históricas que explicam a emergência do fenômeno em sua particularidade, historicidade e totalidade. Com esse espírito, buscamos proceder a análise crítica dos fundamentos e pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos da Pedagogia das Competências Socioemocionais de uma perspectiva histórico-dialética e materialista, incorporando à crítica não só às particularidades e singularidades deste fenômeno, mas as relações com a totalidade sócio-histórica na qual está inserida. Consideramos que tal intento foi alcançado, convém sistematizar as principais conclusões desse estudo, algumas limitações e sugestões de questões a serem aprofundadas.

Desse modo, considerando o problema e os objetivos geral e específicos delineados nessa pesquisa, apontamos, com base na análise teórico e empírica desenvolvida ao longo dos sete capítulos dessa tese, as seguintes conclusões:

- No plano econômico, o prolongamento e acirramento da crise do capital no século XXI, especialmente após a crise de 2008, aumentam as incertezas sobre a eficiência dos mecanismos de controle do equilíbrio social, reforçando o apelo à formação de um sujeito de novo tipo e fomentando a apologia de uma Educação do Século XXI, agora com maior ênfase em aspectos do saber-ser/saber conviver (competências socioemocionais). Tal movimento manifesta-se contemporaneamente através da promoção da agenda de inclusão das competências socioemocionais nas políticas curriculares dos sistemas de ensino por governos, organizações não-governamentais e

organismos internacionais, destacadamente pela OCDE e, no âmbito nacional, pelo IAS.

- No plano político, a despeito do abalados sofridos pela doutrina econômica neoliberal após a crise de 2008, seus mecanismos de dominação parecem preservados na esfera política, econômica, social e subjetiva, dada a sua manifestação e apresentação parasitária e híbrida (neoliberalismo conservador) e pela hegemonia da razão neoliberal, atestadas pela consolidação do Estado Gerencialista/Empresa, pelo revigoramento da teoria do capital humano e consequente projeção, no plano das subjetividades, do ideal do empreendedor/empresário de si.
- No plano ideológico, a nova cultura do *management* que emerge na década de 1990, conforma, pela articulação de valores como o empreendedorismo, capital intelectual e inteligência emocional uma nova concepção de *homo economicus*, na qual a dimensão socioemocional ganha precedência, configurando um novo ativo do capital humano, passível de receber investimentos em diferentes esferas da vida social. Nesse registro, a ciência da administração tem seus conceitos e teorias vulgarizados em favor da cooptação ideológica por via da hipervalorização dos aspectos comportamentais nas políticas de gestão de pessoas com impactos na conformação da subjetividade e intersubjetividade de gestores e dos trabalhadores em geral.
- No plano do trabalho, os avanços da 4<sup>o</sup> revolução industrial e da inteligência artificial, somados a intensificação dos processos de reestruturação produtiva nas organizações flexíveis, o incremento das formas de trabalho imaterial e a Uberização do trabalho, tensionam ainda mais a projeção sobre o futuro do trabalho, reiterando no plano discurso e nas políticas públicas o endosso à formação de competências flexíveis dos trabalhadores, agora com maior ênfase nas competências socioemocionais. Entende-se que num cenário não muito distante, a tecnologia operando através dos *Big Data* e do “aprendizado da máquina” com grande volume de dados, alta capacidade de processamento de informações e melhoria contínua e automatizada de sua performance poderia suplantiar as competências operacionais e cognitivas dos trabalhadores. Restaria num futuro próximo, portanto, menos trabalhos exclusiva ou majoritariamente operacionais e intelectuais, estando preservados aqueles de natureza criativa ou afetivo-relacional.
- No plano político-educacional, a OCDE exerce o papel de intelectual orgânico do capital, organizando e fomentando a agenda da inclusão das competências socioemocionais nos currículos nacionais dos países membros e parceiros, contando

para isso, com o endosso de outras agências internacionais e com a participação de organizações sociais, destacando-se, no Brasil, a atuação do IAS. Esse movimento que a princípio, poderia ser relacionado com a educação socioemocional desenvolvida nos anos 1990, referenciado epistemologicamente no constructo da inteligência emocional e empiricamente em programas de aprendizagem socioemocional é, na verdade, encetado no início dos anos 2010 a partir dos estudos do economista James Heckman sobre o efeitos benéfico e tardios das habilidades não-cognitivas desenvolvidas por programas compensatórios de educação pré-escolar da década de 1960 nos EUA. Tais estudos, orientados pelos pressupostos da teoria do capital humano, fornecem as bases teórico-argumentativas utilizadas pela OCDE para justificar e recomendar a adesão dos países membros e parceiros à agenda de inclusão das competências socioemocionais nas políticas curriculares.

- No plano teórico-epistemológico, o modelo de formação de competências socioemocionais construído e disseminado pela OCDE e o IAS é marcado por incongruências, debilidades e sincretismos epistemológicos não justificados que, embora desloquem a tradição da pedagogia e da psicologia da educação como referências para o trabalho pedagógico, conformam no plano das políticas educacionais uma proposta consensual e alinhada com a nova função social atribuída à escola pelos intelectuais coletivos do capital. Ambas as organizações adotam como referência de seus modelos de competências a teoria dos traços de personalidade do Big Five, convertendo seus atributos e fatores em macrocompetências e competências socioemocionais, sem que sejam apresentadas evidências teóricas e empíricas que justifiquem tal correspondência. Apesar das inconsistências teóricas observadas, tais organizações vêm desenvolvendo propostas curriculares, metodologias didático-pedagógicas, instrumentos de avaliação e programas de formação de professores com declaradas intencionalidades político-pedagógicas, o que justifica a afirmação de que estaria em construção uma verdadeira Pedagogia das Competências Socioemocionais. Essa pedagogia, se de um lado mantém um vínculo epistemológico indireto com a Pedagogia Socioemocional desenvolvida pelos programas de educação socioemocional que, como aquela sustenta-se em constructos do campo da psicologia, por outro, mantém um vínculo político-programático direto com a Pedagogia das Competências uma vez que, a exemplo dessa, tem como objetivo claro a formação de indivíduos flexíveis e adaptáveis em face das atuais e futuras condições laborais, econômicas e sociais. Assim, mais do que a recuperação da Pedagogia das

Competências, tal como enunciamos a hipótese da investigação, o que se tem é a ampliação ou reelaboração da primeira, com tal ênfase na dimensão socioemocional que pode estar em construção uma “nova” pedagogia de caráter ainda mais sincrético e ideológico do que a propalada nos anos de 1990. Nesse sentido, a escolha pelo termo competências socioemocionais pela OCDE e o IAS e não educação socioemocional, perspectiva com a qual guarda maior aproximação epistemológica, não parece fortuita. Mesmo orientando-se por outros referenciais, o uso do termo competências acaba por revigorar e revitalizar essa noção. Uma vez que seu sentido político-programático é reiterado pelos propósitos explícitos e implícitos dessas organizações, a noção de competências tem maior peso ideológico na expressão competências socioemocionais do que o adjetivo socioemocionais.

- No plano da produção acadêmica nacional, a noção de competências socioemocionais ganha relevância apenas em 2014, sendo quase inexistente o seu uso antes desse período. Desde então há um substancial incremento das pesquisas que adotam a noção de competências e/ou habilidades socioemocionais. Grande parte desses estudos é de natureza empírica e valem-se de instrumentos psicométricos de avaliação de competências socioemocionais aplicados a estudantes da educação básica com intuito de referendar e/ou confirmar a correlação entre tais competências e o melhor desempenho escolar e/ou aspectos comportamentais, psicológicos e sociais. Prevalcem estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em educação, seguidos de pesquisas realizadas no âmbito dos programas de psicologia e de economia.
- No plano da política educacional brasileira, a incorporação da noção de competências socioemocionais ocorre por intermédio do IAS, com apoio e colaboração explícita e sistemática da OCDE. A construção da agenda ocorre, num primeiro momento, através da promoção de eventos, interlocução com agentes públicos e gestores educacionais, publicização e publicação de artigos científicos e materiais de divulgação e pela visibilidade alcançada pelo modelo curricular implementado na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (Solução Educacional para o Ensino Médio), bem como aplicação de instrumento e divulgação de resultados de avaliação de competências socioemocionais aplicados em alunos desta rede de ensino. Num segundo momento, no qual a noção de competências socioemocionais já se encontra incorporada à reforma do ensino médio e à BNCC, o IAS, redesenha e intensifica suas ações estabelecendo parcerias com o CONSED, a UNDIME e diversos estados e

municípios com vistas a oferecer apoio técnico e pedagógico para reformulação de currículos, formação de professores e orientação didático-metodológica. No plano internacional, a UNESCO e o Banco Mundial também passam a endossar com maior ênfase a agenda das competências socioemocionais em seus documentos e relatórios, reforçando o argumento de sua correlação com melhores índices econômicos, sociais e escolares e recomendando sua incorporação nas políticas de educação básica e formação profissional dos países centrais e periféricos.

A partir da análise desses diversos planos e considerando-os como mediações que contribuem para compreensão da emergência do fenômeno analisado neste estudo, qual seja: a noção de competências socioemocionais e as políticas educacionais a ela relacionadas, poderíamos ainda, como um último exercício de análise e síntese, buscar responder melhor o que explica o surgimento, relevância e visibilidade desta noção no contexto histórico, político e educacional atual. Embora esta questão já tenha sido respondida de modo direto e indireto, a partir da investigação dos fundamentos históricos, políticos, econômicos e epistemológicos relacionados ao advento das políticas de formação de competências socioemocionais, não parece diletante retomarmos esse questionamento e nos determos um pouco mais na reflexão sobre o por que dessa tais políticas e a noção a ela associadas surgirem agora e não antes, pelo menos com o grau de sistematização e importância observados.

Coerentes com o nosso referencial teórico-metodológico, sustentamos que não há um ou mais fatores explicativos, mas mediações de diferentes ordens e magnitudes que em conjunto produzem tal fenômeno nas condições históricas observadas. Sendo assim, o acirramento da crise do capital com seus tensionamentos econômicos, políticos e sociais, especialmente após a crise de 2008, evidenciam, no plano mais geral, as contradições que movem o esforço dos intelectuais orgânicos e coletivos do capital na conformação ideológica da classe trabalhadora, em moldes que permitam gerenciar a luta de classes em acordo com as circunstâncias e conjuntura histórica específicas e sem prejuízo da reprodução e acumulação capitalista.

Nesse sentido, a perspectiva de tendência da queda da taxa de lucro do capital pela maior participação do trabalho morto na forma de tecnologias, sistemas automatizados e inteligência artificial incorporadas à produção e serviços, combinadas com os abalos sofridos pelo neoliberalismo como ideologia de sustentação de políticas econômicas supostamente orientadas para manutenção da estabilidade e saúde econômica e fiscal dos países, aumentam o grau de desconfiança, insegurança e precarização objetiva e subjetiva da classe trabalhadora, alertando os representantes dos interesses do capital dos perigos e riscos de uma



convulsão social e da barbárie, pontencializadas pela ausência efetiva de condições que garantam dignidade, integridade e sentido à vida social, produtiva e psíquica dos trabalhadores.

Por contradição, os valores da ideologia neoliberal, e seu refinamento na teoria do capital humano, vem sendo de longa data mobilizados no âmbito do Estado, do mercado e da sociedade em resposta à inquietação social, deslocando para a esfera do mérito individual a saída para a crise do emprego. Tal movimento concorre para a indução nos sujeitos da busca por permanente melhoria de suas performances física, cognitiva e socioemocional, como forma de enfretamento dos riscos de exclusão social e do mundo do trabalho, configurando-se no plano da subjetividade o ideal do empreendedor/empresário de si mesmo. Objetiva e contemporaneamente esse ideário vem contribuindo para promover e legitimar novas formas de inserção precária no mundo do trabalho como a uberização e os pequenos e caseiros empreendimentos individuais. De outro modo, apoiando-se na teoria do capital humano, na ideologia do empreendedorismo, no Toyotismo e no emprego da inteligência emocional e de outros conceitos resultantes da ressignificação das contradições entre capital e trabalho, as políticas de gestão de recursos humanos vem conferindo cada vez mais ênfase ao desenvolvimento de competências comportamentais, mobilizando, desde a década de 1990, dispositivos como a gestão por competências, a aprendizagem organizacional e a indústria do *management*, para produzir no âmbito das empresas uma certa conformação ideológica em empregados e gerentes. No terreno da educação básica e profissional, a noção de competências já vinha desde a década de 1990 deslocando a noção de qualificação e se afirmando, no contexto da reestruturação produtiva, como orientadora das reformas educacionais nacionais, mormente no ensino médio e na educação profissional de nível técnico. Em âmbito internacional, data do mesmo período o desenvolvimento de programas de educação socioemocional em países importantes do capitalismo central.

Considerando esse cenário e as circunstâncias sócio-históricas apresentadas, voltamos a questão anteriormente posta para argumentar que, embora no plano epistemológico, ideológico e educacional já estavam dadas, desde o final da década de 1990, as condições para operacionalização de políticas curriculares orientadas especificamente para a formação de competências socioemocionais, é somente com o acirramento da crise do capital e a ação deliberada de intelectuais coletivos para dirimir e/ou atenuar seus efeitos mais deletérios, não só na esfera econômica e da luta de classes, mas também no domínio da sociabilidade e da subjetividade individual e coletiva, que são postos em prática os dispositivos teóricos,

ideológicos e políticos existentes e criados aqueles necessários à sistematização da agenda de promoção e implementação dessas políticas no âmbito internacional e nacional.

Com efeito, o amadurecimento e emergência de um movimento de sistematização da agenda das políticas educacionais voltadas para a formação de competências socioemocionais responde à uma sobrelevada contradição que se observa na contemporaneidade: a precarização da subjetividade, da sociabilidade e das emoções dos sujeitos, promovidas pelo capital, e a necessidade deste mesmo capital de gerenciar as relações inter e intrapessoais, seja para atenuar as tensões sociais e de classe por ele produzidas, seja para promover maior amplitude e engajamento das energias psicofísicas dos trabalhadores em prol da continuidade do processo de acumulação.

Nesse sentido, em face do contexto pós-crise de 2008, é nítida o redirecionamento de ênfase dada às competências socioemocionais pela ação estratégica e combinada da OCDE e de outras organizações internacionais e nacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial e o IAS. A escolha deliberada pelos estudos do economista James Heckman para fundamentar e justificar a adoção de políticas de formação dessas competências revela o caráter economicista e ideológico que marca essa agenda, uma vez que seu pressuposto básico reside na recuperação, avivamento e restauração da teoria do capital humano, agora sob bases materiais que demandam o apelo do engajamento da subjetividade e o apoio de novas evidências científicas que possam resgatar e renovar sua credibilidade. Assim, respondendo a uma contraditória e urgente necessidade do capital de gerenciar e mobilizar a subjetividade, a sociabilidade e as emoções humanas, ao mesmo tempo em que aliena os sujeitos de relações humanizadoras, a OCDE buscou e construiu ao longo dos últimos anos um arcabouço teórico e dispositivos político-pedagógicos capazes de conferir estatuto de cientificidade às suas recomendações políticas, assumindo uma posição de neutralidade e exercendo por consenso sua hegemonia no plano da política de formação socioemocional, a despeito de outras perspectivas já existentes e das incoerências teórico-conceituais presentes nesses dispositivos.

Alinhado-se a esse compasso, o IAS, como importante representante dos reformadores empresariais da educação no Brasil, serviu de correia de transmissão dessa agenda internacional no território nacional, ao mesmo tempo em que exerceu certo protagonismo, conferindo a essa agenda contornos próprios e convergentes com antigas pautas demandadas por intelectuais e grupos de pressão de centro-direita, como foi o caso da reforma do ensino médio. A incorporação dessa noção nas políticas educacionais, especialmente na BNCC e nas novas diretrizes do ensino médio e da educação profissional e tecnológica, dão prova do êxito

alcançado pelo IAS na efetivação concreta da agenda socioemocional na educação brasileira, consoante com as recomendações advindas da OCDE.

Apesar de vermos nessa subserviência e subordinação a reiteração da histórica condição de dependência do Brasil frente ao capital internacional, é preciso ressaltar, mais uma vez, que além das condições próprias da nossa formação social e econômica, existem outros elementos históricos e conjunturais que explicam a relativa facilidade com que a agenda socioemocional foi implementada na educação brasileira. Desse modo, é preciso considerar o acúmulo de força e influência política que organizações não-governamentais e organizações sociais como o IAS adquiriram no campo educacional, particularmente a partir do governo Lula. Também é preciso ter em conta que, a implementação dessa agenda na BNCC e na reforma do ensino médio, ocorre no contexto do pós-golpe de 2016, momento em que o ministério da educação e o conselho nacional de educação contam em seus quadros com intelectuais, técnicos e representantes do seguimento empresarial comprometidos com a concepção neoliberal de educação. Por fim, há de se destacar que a notória desqualificação da educação pública e as debilidades que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta tornam a política e o ideário educacional nacional permeáveis à introdução de modismos e inovações, sob o pretexto de modernizar e resgatar a escola brasileira do atraso político e pedagógico. Cabe-nos a tarefa de denunciar e desconstruir no plano discursivo, político e epistemológico as falácias, enganos e artificialismos contidos em propostas político-pedagógicas salvacionistas e que ignoram os reais problemas estruturais, institucionais e políticos de nossa realidade educacional.

Findada essa última e complementar reflexão apontamos como limitações desse estudo, a escassez e/ou dificuldades de acesso aos documentos, dados e informações sobre a implementação da reforma do ensino médio no estado Rio de Janeiro e em alguns outros estados do nordeste. Entendemos que tal limitação está relacionada, de um lado, à falta de transparência do processo de construção de propostas curriculares e dos itinerários formativos por parte de alguns estados; por outro lado, ao retardamento deliberado na implementação da reforma por parte daqueles estados nos quais se verifica maior resistência política seja ela oriunda da esfera político-institucional, seja esta resistência advinda da esfera político-sindical. Tal limitação, embora tenha causado prejuízo na apresentação do panorama de implementação da reforma nos estados, não comprometeu a análise de conjunto, já que foi possível ter acesso a informações relevantes e documentos curriculares da maioria dos estados através dos sites eletrônicos de suas respectivas secretarias de educação.

Também apontamos como limitação desse estudo, o não aprofundamento teórico da temática socioemocional em autores vinculados à psicologia do desenvolvimento, especialmente aqueles afetos à tradição do materialismo histórico-dialético (Vigotski e Wallon). Embora, como dissemos, esse objetivo não tenha figurado na versão final da tese, consideramos que tal aprofundamento seria importante para fornecer um contraponto aos pressupostos teóricos-epistemológicos e a abordagem curricular e didático-pedagógica das Pedagogia Socioemocional e das Competências Socioemocionais, ambas construídas com base em constructos referendados teórico e metodologicamente por estudos psicométricos. Compreendendo que, no âmbito da psicologia, existem correntes em disputas, algumas das quais orientadas por referenciais epistemológicos críticos, como o caso da psicologia histórico-cultural, seriam interessantes contrapor tais perspectivas, observando suas potencialidades, limites, possíveis apropriações e coerência com concepções político-pedagógicas críticas.

Embora esse contraponto tenha sido apenas sinalizado, ressaltamos, a partir de uma reiterada percepção ao longo do percurso investigativo, a significativa importância teórica e política de estudos que caminhem nessa direção, já que permitem enfrentar o argumento de que a escola não tem desenvolvido competências socioemocionais ou ainda demonstrar que é possível desenvolvê-las em outros termos e por outros referenciais epistemológicos e pedagógicos. Desse modo, além das indicações que fizemos de estudos encontrados que caminham nesse sentido, sugerimos a recuperação e o aprofundamento dessas questões em autores da psicologia do desenvolvimento, bem como o tratamento dado por essa temática na experiência desenvolvidas por pedagogos soviéticos da tradição marxista, a exemplo de Nadejda Krupskaya, Moisey Pistrak, Viktor Shulgin e Anton Makarenko.

## REFERÊNCIAS

- ABED, Anita L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014.
- \_\_\_\_\_. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? 1. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111-126, 2020.
- ABÍLIO, Ludimila C.. **Uberização do trabalho: subsunção real da viração**, 2017. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/> Acesso em 15/10/2021.
- AKERLOF, George A.; SHILLER, Robert J. **O espírito animal: como a psicologia humana impulsiona a economia e a sua importância para o capitalismo global.** Campus, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Pescando tolos. A economia da manipulação e fraude.** Rio de Janeiro, 2016.
- ALAGOAS. SEDUC-AL. **Matriz Socioemocional Curricular. Diretrizes Pedagógicas.** Ensino Médio de Tempo Integral. 2021. Disponível em [http://www.educacao.al.gov.br/images/Caderno\\_Pedag%C3%B3gico\\_da\\_Matriz\\_Socioemocional\\_Curricular\\_-\\_Diretrizes\\_Pedag%C3%B3gicas.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/Caderno_Pedag%C3%B3gico_da_Matriz_Socioemocional_Curricular_-_Diretrizes_Pedag%C3%B3gicas.pdf). Acesso em 20/11/2021.
- ALBUQUERQUE, Roberto C.; VELLOSO, João Paulo R.. **Um modelo para a educação do século XXI.** Rio de Janeiro: José Olympio.1999.
- ALCOFORADO, Fernando. "Inteligência artificial-Usos Nos Sistemas Produtivos E Impactos Sobre O Mundo Do Trabalho." Disponível em: [https://www.academia.edu/35923322/O\\_PROGRESSO\\_DA\\_INTELIG%C3%8ANCIA\\_ARTIFICIAL\\_E\\_SUAS\\_CONSEQU%C3%8ANCIAS?from=cover\\_page](https://www.academia.edu/35923322/O_PROGRESSO_DA_INTELIG%C3%8ANCIA_ARTIFICIAL_E_SUAS_CONSEQU%C3%8ANCIAS?from=cover_page). Acesso em 15/10/2021.
- ALVES, Giovanni P. A. Crise Estrutural do Capital, Maquinofatura e Precarização do Trabalho-a questão social no século XXI. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 12, n. 2, p. 235-248, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões da globalização.** Londrina: Práxis, 2001.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e subjetividade: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. 2008. 199f. **Tese de Doutorado. Tese de Livre-docência.** Universidade Estadual Paulista, Marília. 2008.
- \_\_\_\_\_. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório-O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Estudos do Trabalho**, ano V, n. 8, p. 1-31, 2011.
- ALVESSON, Mats. e WILLMOTT, Hugh. **Critical Management Studies.** London: Sage, 1992.
- AMBIEL, Rodolfo A.M.; BENETTI, Silvia P. C.; MOREIRA, Thaline C. Produção científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis

socioemocionais. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**. v. 14, n.3, p. 339-346. 2015.

AMORIM, Henrique J. D. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Caderno CRH**, v. 27, n. 70, p. 31-45, 2014.

\_\_\_\_\_. Trabalho imaterial, classe social e qualificações profissionais. **Trabalho, Educação e Sociabilidade**, 2010.

\_\_\_\_\_. A valorização do capital e o desenvolvimento das forças produtivas: uma discussão crítica sobre o trabalho imaterial. **Tese de Doutorado**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2006.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23

\_\_\_\_\_. **As origens da pós-modernidade**. Zahar, 1999.

ANDRADE, Daniel P. Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos estudos CEBRAP**, 2019b, 38.1: 109-135.

\_\_\_\_\_. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, V. 34. N.1. 2019a.

\_\_\_\_\_. Paixões, sentimentos morais e emoções. Uma história do poder emocional sobre o homem econômico. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

ANDRADE, Erica I. D.; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n.2, p. 92-103. 2017.

ANPED. **Carta da ANPED sobre avaliação de habilidades socioemocionais**. 06 de novembro de 2014. Rio de Janeiro. Disponível em [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/carta\\_aberta\\_avaliac\\_a\\_o\\_habilidades\\_n\\_a\\_o\\_cognitivas.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/carta_aberta_avaliac_a_o_habilidades_n_a_o_cognitivas.pdf). Acesso em cao\_ceb\_002\_30012012.pdf. Acesso em 18/11/2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus Ao Trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo. 2011.

\_\_\_\_\_. Desenhando a nova morfologia do trabalho e suas principais manifestações. Atenção à saúde mental do trabalhador: sofrimento e transtornos psíquicos relacionados ao trabalho. Porto Alegre: **Evangraf**, p. 30-51, 2014.

\_\_\_\_\_. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social & Sociedade**, p. 405-419, 2011.

\_\_\_\_\_. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital.** São Paulo. Boitempo editorial, 2018.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho.** 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 1º edição. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, p. 35-48, 2001.

\_\_\_\_\_. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** Boitempo Editorial, 2020.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** Boitempo Editorial, 2015.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **O Social em Questão**, v. 18, n. 33, p. 19-40, 2015.

ARAÚJO, Aline G. M. Ensino Médio Integrado - Um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada. 2015. 116f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2015.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX.** Rio de Janeiro: Contraponto. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. **Carta aberta à comunidade educacional como um todo e aos representantes de órgãos legislativos, e também aos órgãos executivos do ministério da educação sobre a avaliação em larga escala de crianças e jovens quanto a habilidades não cognitivas e socioemocionais.** 2015. Disponível em <https://abrapee.wordpress.com/2015/02/11/carta-aberta-a-comunidade-educacional/> Acesso em 20/11/2021.

AUTOR, David; MINDELL, David; REYNOLDS, Elisabeth. Inteligência artificial e Trabalho. **Panorama Setorial da Internet** Número 4 Ano 12. Dezembro, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial;** Resumo Executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude Competências. Síntese de Constatações, Conclusões e Recomendações de Políticas.** Grupo Banco Mundial. 2018b. Disponível em:  
<https://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf> Acesso em 20/11/2021

\_\_\_\_\_. Relatório de Desenvolvimento Mundial 2019: **A Natureza Mutável do Trabalho.** Washington, DC: Banco Mundial. 2019. Disponível em  
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/232751580940525237/pdf/Overview.pdf>  
 Acesso em 21/11/2021

\_\_\_\_\_. Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2018: **Aprendizagem para realizar a promessa da educação.** 2018a Disponível em  
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf?sequence=28&isAllowed=y>. Acesso em 20/11/2021

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjetividade – estudos em torno de Marx.** Lisboa, Pt.: Avante, 1997.

BAR-ON, Reuven. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. **Psicothema**, p. 13-25, 2006.

\_\_\_\_\_. **The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual.** Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.

BASSI, Marina *et al.* **Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina.** Washington, D.C: BID Educação, 2012.

BATISTA, Paula. Discursos sobre a competência: Contributo para a (re) construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. 2008. 586f. **Tese** (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2001.

BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial.** São Paulo. Cultrix. 1974.

BERNSTEIN, Basil *et al.* **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica.** Madrid: Morata, 1998.

BERTERO, Carlos. O., KEINERT, Tânia. M. M. A evolução da análise organizacional no Brasil. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 34, n. 3, p. 81-90, maio/ jun. 1994.

BIHR, Alain; HUSSON, Michel. Thomas Piketty: **une critique illusoire du capital.** Syllepse, 2020.



BISQUERRA, Rafael A. **10 ideas clave. Educación emocional**. Barcelona: Grao, 2016.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias**. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educación emocional e bienestar**. Madrid: Wolters Kluwer, 2000.

\_\_\_\_\_. Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de Investigación Educativa (RIE)**, 21, 1, 7-43, 2003.

\_\_\_\_\_. Orientación psicopedagógica y educación emocional. **Estudios sobre educación**, v. 11, p. 9-25, 2006.

\_\_\_\_\_.; ANDRÉS, Joan M. **Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación**. Horsori Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_. *et al.* **La educación emocional en la práctica**. Barcelona: Cuadernos de educación, 2010.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos, tácticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in Capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.

BOYATZIS, Richard E. Beyond Competence: the choice to be a leader. **Human Resource Management Review**, v. 3, n. 1, p. 1-14, 1993.

\_\_\_\_\_. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, v. 27, n. 1, p. 5-12, 2008.

\_\_\_\_\_. Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. **Journal of Management Development**, 2009.

\_\_\_\_\_. **The competent manager: A model for effective performance**. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 1982.

\_\_\_\_\_.; GOLEMAN, Daniel; RHEE, Kenneth. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). **Handbook of emotional intelligence**, v. 99, n. 6, p. 343-362, 2000.

\_\_\_\_\_. E. Rendering unto competence the things that are competent. **American Psychologist**, 49(1), p. 64-66. 1994.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo a hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo; 2012.

BRANDÃO, Zaia; DE BONAMINO, Alicia Catalano. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo. Cortez Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualização até 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 18/12/2021.

BRASIL.CNE/CEB. **Portaria nº 971**, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União, Brasília, 13 out. 2009

\_\_\_\_\_. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília. 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em 18/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em 18/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2/2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em 18/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em 18/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf). Acesso em 18/11/2016

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5/2012**. Institui as Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 03/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622) . Acesso em 18/12/2021.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1/2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: SEB, 2017.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo séculos XV-XVIII: o tempo do mundo** (vol. III). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII** (vol. II). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, série Debates, 1992.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRENNER, Neil; PECK, Jamie; THEODORE, Nik. Variegated neoliberalization: geographies, modalities, pathways. **Global networks**, v. 10, n. 2, p. 182-222, 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. Modernidade, pós-modernidade e neoliberalismo. **Textos para Discussão**. FGV. 2011.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo. Editora Politéia, 2019.

BROWN, Wendy. **Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution**. New York: Zone Books, 2015.

BURRELL, Gibson.; MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life**. London: Heinemann, 1979.

CALLINICOS, Alex. **Contra o post-modernismo: uma crítica marxista**. Santiago de Compostela: Laidvento, 1995

CAMARGO, Sílvio. **Trabalho imaterial e produção cultural: a dialética do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Annablume, 2011.

CAPES. Edital 24/2014. **Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais**. Brasília. 2014.

CARCANHOLO, Marcelo. D. 2002. Abertura externa e liberalização financeira: impactos sobre crescimento e distribuição no Brasil dos anos 90. **Tese de doutorado**. Rio de Janeiro: IE/UFRJ. 2002.

CARCANHOLO, Marcelo D.; BARUCO, Grasiela C. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições. **Revista Praia Vermelha** / Rio de Janeiro / v. 21 n. 1 / p. 9-23 / Jul-Dez 2011.

\_\_\_\_\_. **Pós-modernismo e neoliberalismo: duas facetas ideológico-políticas de uma pretensa nova era**. Lutas Sociais, 2009, 21/22: 132-145.

CARCANHOLO, Reinaldo. A. A Globalização, o Neoliberalismo e a Síndrome da Imunidade Auto-Atribuída. In: CARCANHOLO, Reinaldo A.; MALAGUTI, Manoel. L. e CARCANHOLO, Marcelo. D. (orgs) **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**, São Paulo: Cortez, 1998.

CARDOSO, Ariela S.; DE CASTRO, Thiago G. Análise conceitual da expressão “socioemocional” em artigos de psicologia. *Psicologia da Educação*. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. n. 51, p. 31-41, 2020.

CARNEGIE, Dale. **Como Fazer Amigos & Influenciar Pessoas**. rev. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 2003.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, 2009.

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Safe and sound: Na educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning programs — Illinois edition**. Chicago, 2005.

\_\_\_\_\_. **About CASEL. Our History**. Disponível em <https://casel.org/about-us/our-history/>. Acesso em 10/12/2021.

\_\_\_\_\_. **CASEL guide: effective social and emotional learning programs: preschool and Elementary School Edition**. Chicago, 2012.

\_\_\_\_\_. **CASEL guide: effective social and emotional learning programs: middle and high school edition**. Chicago, 2015.

\_\_\_\_\_. Our History. Disponível em <https://casel.org/about-us/our-history/>. Acesso em 12/11/2021.

\_\_\_\_\_. **Safe and sound: An educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning programs—Illinois edition**. Chicago. 2003.

\_\_\_\_\_. **Social and emotional learning (SEL) and student benefits: Implications for the Safe Schools/ Healthy Students Core Elements**. Report. Disponível em <http://www.casel.org> Acesso em 25/10/2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CASTELO, R. O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a "questão social" no século XXI. 2011. 380 f. **Tese** (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019

CEDES E V SEB. CEDES E V SEB em tempos de pátria educadora. **Editorial. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 287-295, abr.-jun., 2015.

CEE/RJ. **Deliberação 344/2014**. Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d344.pdf>. Acesso em 18/11/2016.

CFA. Conselho Federal de Administração (Brasil). **Os 50 maiores vultos da Administração**. Conselho Federal de Administração. – Brasília, DF, 2015.

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

\_\_\_\_\_. **A ideologia da competência: Escritos de Marilena Chaui**, vol. 3. Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. Ideologia, Neoliberal e Universidade. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria C. **Os Sentidos da Democracia: Políticas do dissenso e hegemonia** Editora Vozes, Brasília. 2000.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e irrupción**, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

CHAVES, Rossi H, COELHO, Henrique L; MELO, Jade Mariá P. V. Marxismo e Teorias da Organização. In: CUNHA, Elcemir Paço. FERRAZ Deise Luiza. **Crítica marxista da administração**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2018.

CHAVES. David S. P. Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. 473f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, n.5, 1995.

\_\_\_\_\_. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri, SP. Manole, 2014.

\_\_\_\_\_. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro. Elsevier Brasil, 2003.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e a Ordem Global**. Bertrand Brasil. 2002.

CNI..Confederação Nacional da Indústria. Indústria 2027 – Riscos e Oportunidades para o Brasil Diante das Inovações Disruptivas. Campinas: Inst. de Economia da UFRJ Inst. de Economia da UNICAMP. 2017. Disponível em [http://www.ie.ufrj.br/images/detalhamento\\_dos\\_impactos\\_sobre\\_os\\_sistemas\\_produtivos\\_33952.pdf](http://www.ie.ufrj.br/images/detalhamento_dos_impactos_sobre_os_sistemas_produtivos_33952.pdf). Acesso em 15/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Desafios para a indústria 4.0 no Brasil**. Brasília: CNI. 34 p. 2016.

COCCO, Giuseppe. A produção e a cidade no pós-fordismo: as noções de trabalho imaterial e de ‘bacia’ de trabalho imaterial. **Encontros Nacionais da ANPUR**, v. 6, 1995.

\_\_\_\_\_. A crise entre capital fictício e real e as novas figuras do trabalho. In: **Trabalho e cidadania: produção e direitos na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Vítor Alexandre *et al.* Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. **Análise Psicológica**, v. 34, n. 1, p. 61-72, 2016.

COELHO, Vítor Alexandre; SOUSA, Vanda. Validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais para alunos de 1º e 2º ciclo do ensino básico. **Revista INFAD de Psicologia. International Journal of Developmental and Educational Psychology.**, v. 2, n. 1, p. 431-440, 2020.

CONTRERAS, José D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COOPER, Melinda. **Family values: between neoliberalism and the new social conservatism**. New York: Zone Books, 2017.

CORDEIRO, Lúcia E S C. Currículo e competências socioemocionais: a experiência do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (NTPPS), no Ceará. 2020. 186f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020.

COSTA, Alessandra Mello da; BARROS, Denise Franca; CARVALHO, José Luis Felício. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 179-197, 2011.

COSTA, Alessandra Mello da; BARROS, Denise Franca; MARTINS, Paulo Emílio Matos. A alavanca que move o mundo: o discurso da mídia de negócios sobre o capitalismo empreendedor. **Cadernos Ebape**. br, v. 10, p. 357-375, 2012.

COSTA, Ana; FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**, v. 31, n. 4, p. 407-424, 2013.

COVEY, Stephen. **Os sete hábitos das pessoas muito eficazes**. São Paulo: Best Seller, 1989.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; SELIGMAN, Martin. Positive psychology. Introducion. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

CUNHA, Elcemir P; GUEDES, Leandro T. A ideologia nos clássicos brasileiros da crítica marxista da administração. In: **III Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**. UFES. Vitória. 2015.

\_\_\_\_\_. “Teoria das relações humanas” como ideologia na particularidade brasileira (1929-1963). Farol – **Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 3, n. 8, 957-1018, dez. 2016.

CUNHA, Elcemir Paço. Braverman, subjetividade e função de direção na produção do valor. **Cadernos Ebape**. BR, v. 12, n. 4, p. 741-755, 2014.

\_\_\_\_\_. Ontogênese e formas particulares da função de direção: Introdução aos fundamentos históricos para a crítica marxista da administração. **Crítica marxista da administração**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2018.

CUNHA, Flavio; HECKMAN, James J. Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. **Journal of human resources**, v. 43, n. 4, p. 738-782, 2008.

\_\_\_\_\_. James. Capital humano. in: ARAÚJO, Aloisio (org.). **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Academia Brasileira de Ciências, 2011, p. 9-34.

\_\_\_\_\_. The technology of skill formation. **American Economic Review**, v. 97, n. 2, p. 31-47, 2007.

CURY, Augusto. **Inteligência socioemocional. Ferramentas Para Pais Inspiradores e Professores Encantadores**. Rio de Janeiro: Editora escola da inteligência. 1995.

FERRAZ, Deise Luiza *et al.* Ideologia, subjetividade e afetividade nas relações de trabalho: análise do filme “Que horas ela volta?”. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 4, n. 1, 2017.

DA SILVA, Filomena L. G. R.; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane A. A reforma do ensino médio em santa catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 58-81, 2021.

DA SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Teoria Educacional Crítica Em Tempos Pós-modernos**. Rio de Janeiro. Artmed. 1993.

\_\_\_\_\_. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994."

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, p. 65-92, 2006

DAMILANO, Cláudio Teixeira. Inteligência artificial e inovação tecnológica: as necessárias distinções e seus impactos nas relações de trabalho. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 19985-20001, 2019.

DANIEL, John S. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. UNESCO, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DAVEL, Eduardo; ALCADIPANI, Rafael. Estudos críticos em administração: a produção científica brasileira nos anos 1990. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 4, p. 72-85, out./dez. 2003.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial: como as empresas gerenciam seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DE PAULA, Ana Paula P. Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. **Organizações & Sociedade**, v. 14, n. 40, p. 169-188, 2007.

\_\_\_\_\_. Maurício Tragtenberg: contribuições de um marxista anarquizante para os estudos organizacionais críticos. **Revista de Administração Pública**, v. 42, p. 949-968, 2008.

\_\_\_\_\_. **Repensando os estudos organizacionais: para uma nova teoria do conhecimento**. Editora FGV, 2016.

\_\_\_\_\_. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 3, p. 77-81, 2001.

\_\_\_\_\_. *et al.* A tradição e a autonomia dos estudos organizacionais críticos no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, v. 50, p. 10-23, 2010.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Cortez Editora, 1996.

DEDECCA, Claudio Salvadori. **Renacionalização produtiva**. **GV EXECUTIVO**, v. 8, n. 1, p. 24-27, 2009.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. FGV Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5.ed. ampl.-. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, trabalho e ação. **Production**, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, p. 119-145, 1994.

DEL PRETTE, Zilda. A. P.; DEL PRETTE, Almir. Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. In WECHSLER, S. M. (Org.) **Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 1996, p. 139-156.

\_\_\_\_\_. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 287-389, 1996.

\_\_\_\_\_, Almir. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, educação e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 9, v. 2, p. 287-389. 1996.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das relações interpessoais: vivência para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes. 2001.



\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2005.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim técnico do SENAC**, v. 30, n. 3, p. 73-79, 2004.

\_\_\_\_\_. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do SENAC**, v.27, n.3: p. 12-25. 2001a.

\_\_\_\_\_. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Revista Formação**, v.1, n.2, p.5-15, 2001b.

DIÁRIO OFICIAL-CEARÁ. **Lei 16.287, de 20 de julho de 2017** Disponível em [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei\\_16.287.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei_16.287.pdf). Acesso em 20/11/2021.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 73-78, 2010.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Regimento Interno Da Rede Pública De Ensino Do Distrito Federal.** Brasília, 2019. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em 20/11/2021.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: Nova arquitetura do poder-dominância financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta.** Editora Autonomia Literária LTDA-ME, 2018.

\_\_\_\_\_. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais.** São Paulo: Edições Sesc, 2020b.

DRUCKER, Peter F. **administração na próxima sociedade**, São Paulo. NBL Editora, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Desafios gerenciais para o século XXI.** Cengage Learning Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. Gerenciando a si mesmo. **Harvard Business Review**, São Paulo, v. 83, n. 1, 2005.

\_\_\_\_\_. **Melhor de Peter Drucker: homem, sociedade, administração.** São Paulo. NBL Editora, 2002a.

\_\_\_\_\_. **O gerente eficaz.** Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

\_\_\_\_\_. **Prática da administração de empresas.** Cengage Learning Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios.** 378 p. São Paulo: Pioneira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução à administração.** São Paulo: Pioneira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Sociedade Pós-Capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, Newton. Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. In: **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. *et al.* A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. Revista **HISTEDBR On-Line**, p. 38-57, 2011.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. A finança capitalista: relações de produção e relações de classe. In: **Afinança capitalista.** Ed. BRUNHOFF, Suzanne... *et al.* São Paulo: Alameda, 2010A, p.183-246.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo: neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, v. 16, p. 1-19, 2007.

\_\_\_\_\_. **Thomas Piketty's Historical Macroeconomics: A Critical Analysis**, v.28, n. 2, p. 220-232, 2016. Disponível em:<  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09538259.2015.1076280>>. Acesso em 20/05/2021

DURLAK, Joseph A. *et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based interventions. **Child development**, v.82, n.1, p. 405-432, 2011.

DUTRA, Joel S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna.** São Paulo: Ed. Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. Gestão de pessoas articulada por meio de competências. In: TEIXEIRA, Hélio J.; BASSOTI, Ivani M.; SANTOS, Thiago S. **Contribuições para a gestão de pessoas na administração pública** **Contribuições para a gestão de pessoas na administração pública.** São Paulo: FIA/USP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gestão por competências.** São Paulo: Gente, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas.** Atlas, 2002.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução.** São Paulo: Editora UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ilusões do pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 2, 2005.

FADEL, Charles; BILIAK, Maia; TRILLING, Berning. **Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir sucesso**. Trad. Lilian Bacich. São Paulo, SP: Instituto Ayrton Sena, 2016.

FARIA, José Henrique de. **Economia Política Do Poder**. V.1. Curitiba: Juruá Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. A Realidade e Seu Conceito: Comentários Sobre A Crítica Ao “Sequestro Da Subjetividade”. **REAd. Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre), v. 25, n. 1, p. 269-282, 2019.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica em estudos organizacionais no Brasil: o estado da arte. **Cadernos EBAPE**. br, v. 7, p. 509-515, 2009.

\_\_\_\_\_. **Poder, controle e gestão**. Curitiba: Juruá, 2017.

\_\_\_\_\_.; MENEGHETTI, Francis. K. O Sequestro da Subjetividade. In: FARIA, Jose. H Henrique. de **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007, p. 45-67.

FARIA, Lenilda R. A. D. As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos. Tese de **Doutorado. Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo. 2011. 342.p.

FEIST, Jess; FEIST, Gregory J.; ROBERTS, Tomi-Ann. **Teorias da Personalidade**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERRAZ, Janaynna de M. FERRAZ, Deise Luiza da S. O Materialismo Histórico e Dialético: Porque Ser Contra-hegemônico (Pode) Não é Ser Contra o Capital. In: CUNHA, Elcemir P. FERRAZ Deise Luiza. **Crítica marxista da administração**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2018.

FERRAZ, Janaynna de M. Para além da inovação e do empreendedorismo no capitalismo brasileiro. **Tese** (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas. 2019.

FERRETTI, Celso J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 401-422, 2004.

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

FINANCIAL TIMES. GILES.Chris. Piketty findings undercut by errors.Disponível em <https://www.ft.com/content/e1f343ca-e281-11e3-89fd-00144feabdc0>. Acesso em 10/06/2021.

FIORI, José L. “O sistema inter-estatal capitalista, no início do Século XXI”, in FIORI, José L.; MEDEIROS, Carlos A.; SERRANO, Franklín. **O Mito do Colapso do Poder Americano**, Editora Record, Rio de Janeiro 2008.

FIORI, José L. Estado e desenvolvimento na América Latina. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 24, n. 1, 2020.

FLEURY, Afonso C. C.; FLEURY, Maria T. L. **Estratégias Empresariais E Formação de Competências: Um Quebra-cabeça Caleidoscópico Da Indústria Brasileira**. São Paulo: Ed. Atlas, 2000b.

FLEURY, Maria T. L; FLEURY, Afonso C. C. Alinhando estratégia e competências. **Revista de administração de empresas**, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

\_\_\_\_\_. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, p. 183-196, 2001.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx**, v. 5, n. 8, p. 45-67, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes. 1977.

FOURNIER, Valérie. GREY, Chris. Na hora da crítica: condições e perspectivas para estudos críticos de gestão. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 1, 2006.

\_\_\_\_\_. At the critical moment: Conditions and prospects for critical management studies. **Human relations**, v. 53, n. 1, p. 7-32, 2000.

FRANÇA FILHO, Genauto. C. Para um olhar epistemológico da administração: problematizando o seu objeto. In: SANTOS, Reginaldo. S. **A administração política como campo do conhecimento**. São Paulo/ Salvador: Hucitec/Mandacaru, 2004. 19-143 p.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, DEISE LUIZA DA SILVA. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, p. 844-856, 2019.

FRANCO, Maria Amélia S. R. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump—e além. **Política & Sociedade**, v. 17, n. 40, p. 43-64, 2018.

\_\_\_\_\_. Igualdade, identidades e justiça social. **Le monde diplomatique Brasil**, v. 5, p. 59, 2012.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In:FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Líber Livro e Editora UFF, 2011. p. 99-113.

\_\_\_\_\_. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 18-36, 2011.

\_\_\_\_\_. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

\_\_\_\_\_. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

G1 NOTÍCIAS. **CNE estuda implantar competências socioemocionais no currículo escolar. Educação**. Vanessa Fajardo. Redação. 19/09/2014. São Paulo. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/cne-estuda-implantar-competencias-socioemocionais-no-curriculo-escolar.html> Acesso em 18/11/2016.

GALBRAITH, John. Economista norte-americano, em entrevista a Enio Carreto, no II Corrieri dela Sera. Reproduzido na **Folha de São Paulo** de 2 de novembro de 1997, p.13, Caderno dinheiro”.

GARDNER, Howard. **Inteligência um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole - o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **O mundo na era da globalização**, Lisboa, Presença, 1999.

GIROUX, Henry A. Deixando pra lá: juventude fronteiriça e educação pós-moderna. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 14, n. 16, 2009.

\_\_\_\_\_. Jovens, diferença e educação pós-moderna. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 63-85, 1996.

\_\_\_\_\_. O Pós-modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria Educacional Crítica Em Tempos Pós-modernos**. Rio de Janeiro. Artmed. 1993.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade: ética e educação**. Campinas. Autores Associados, 2001.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é Ser inteligente**. Rio de Janeiro, Objetiva, 1995.

\_\_\_\_\_. **Inteligência social. A nova ciência do relacionamento humano**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas**. Objetiva, 2012.

\_\_\_\_\_.; BOYATZIS, R. Emotional intelligence has 12 elements. Which do you need to work on. **Harvard Business Review**, v. 84, n. 2, p. 1-5, 2017.

\_\_\_\_\_.; BOYATZIS, Richard E.; MCKEE, Annie. **The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results**. Londres: Little Brown, 2002.

\_\_\_\_\_.; BOYATZIS, Richard. Emotional intelligence has 12 elements. Which do you need to work on. **Harvard Business Review**, v. 84, n. 2, p. 1-5, 2017.

\_\_\_\_\_.; BOYATZIS, Richard E. Social intelligence and the biology of leadership. **Harvard business review**, v. 86, n. 9, p. 74-81, 2008.

\_\_\_\_\_.; BOYATZIS, Richard E. Social intelligence and the biology of leadership. **Harvard business review**, v. 86, n. 9, p. 74-81, 2008.

\_\_\_\_\_.BOYATZIS, Richard E.; MCKEE, Annie. **O poder da inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

\_\_\_\_\_. BOYATZIS, Richard E.; MCKEE, Annie. The emotional reality of teams. **Journal of Organizational Excellence**, v. 21, n. 2, p. 55-65, 2002

\_\_\_\_\_.; SENGE, Peter. **O foco triplo: uma nova abordagem para a educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

GONÇALVES, Gecilvone P. implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos. 2019, 107f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará. Limoeiro do Norte, 2019.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GORZ, André. **Imaterial (o)-Conhecimento, Valor**. Annablume, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere. v. 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. **Cadernos Do Cárcere: volume 4: temas de cultura, ação católica, americanismos e fordismos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere, v. 3** — Antonio Gramsci: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUATTARI, Félix., e ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 1993.

\_\_\_\_\_. DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Editora 34, 2012.

GUEDES, Leandro T; CUNHA, Elcemir P; JUNIOR, René C. T. M. Toyotismo Como Ideologia Na Particularidade Brasileira. I **Seminário Crítica da Economia Política e do Direito**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A Nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

\_\_\_\_\_. **Administração e estratégia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.

HABERMAS, Jurgen. Técnica e Ciência como ‘Ideologia’”. In **Os Pensadores**. Abril, São Paulo. 1975.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, John B. **Teorias da personalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HALL, Calvin. S.; LINDZEY, Gardner. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Edusp, 1984.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. DP&A editora. Rio de Janeiro, 2006.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, Coimbatore K. The core competence of the corporation. **Harvard business review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, 1990.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica. O neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte/Veneza: Editora Âyiné, 2018.

\_\_\_\_\_. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes. 2015.

HARARI, Yuval N. **21 Lições para o Século 21**. Editora Companhia das Letras, 2018.

\_\_\_\_\_. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. Editora Companhia das Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. L&PM, 2015.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Editora Record, 2016.

\_\_\_\_\_. **Multidão: guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, David. **Afterthoughts on Piketty's Capital**. **Green Social Thought**, v. 66, p.16-18,2015. Disponível em <http://greensocialthought.org/archive/wpcontent/uploads/2015/03/gst66-16-18-David-Harvey.pdf>

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo. História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. reflexões sobre “o capital”, de Thomas Piketty.”. **Blog da Boitempo**. Acessível em <http://blogdaboitempo.com.br/2014/05/24/harvey-reflexoes-sobre-o-capital-de-thomas-piketty/>.

HECKMAN, James J. Investir no desenvolvimento na primeira infância. **Reduzir déficits, fortalecer a economia, Dez**, 2012. Disponível em: <https://heckmanequation.org/resource/investir-no-desenvolvimento-na-primeira-infancia-reduzir-deficits-fortalecer-a-economia/> acesso em 30/10/2021.



\_\_\_\_\_. Policies to foster human capital. **Research in economics**, 54(1), p. 3-56. 2000.

\_\_\_\_\_. *et al.* A new cost-benefit and rate of return analysis for the Perry Preschool Program: A summary. **National Bureau of Economic Research**, 2010.

\_\_\_\_\_.; STIXRUD, Jora; URZUA, Sergio. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. **Journal of Labor economics**, v. 24, n. 3, p. 411-482, 2006.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Caderno Saber. Folha de S.Paulo**, São Paulo, 17 out. 2011.

\_\_\_\_\_. The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, ERIC, v. 35, n. 1, p. 31, 2011.

\_\_\_\_\_.; KAUTZ, Tim. Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, Elsevier, v. 19, n. 4, p. 451-464, 2012.

\_\_\_\_\_.; PINTO, Rodrigo; SAVELYEV, Peter. Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. **American Economic Review**, v. 103, n. 6, p. 2052-86, 2013.

HERMANN, Mario; PENTEK, Tobias; OTTO, Boris. Design principles for Industrie 4.0 scenarios: a literature review. **Technische Universität Dortmund, working paper**, v. 1, 2015.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: Ferretti, Celso J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Vozes, 1994, pp. 124-138.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos Extremos: O breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In HOUSSAYE, Jean *et al* (Org). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HSM Management Update. Para Mergulhar na obra do mestre. Especial Peter Drucker. **HSM**. nº26 - Novembro 2005.

HUNTER, James C. **O monge e o executivo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

HUTZ, Cláudio S. *et al.* O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 11, p. 395-411, 1998.  
HUWS, Ursula. Mundo material: o mito da economia imaterial. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 16, n. 1, p. 24-54, 2011.

\_\_\_\_\_.; LEYS, Colin. The making of a cybertariat: Virtual work in a real world. **New York: Monthly Review Press**, 2003.

IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.12, n.2, p.27-32, abr./jun. 1998.

\_\_\_\_\_. **Globalização e neoliberalismo**. São Paulo em perspectiva, v. 12, n. 2, p. 27-44, 1998.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais: material de discussão**. 2014. Disponível em [https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS\\_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80O\\_IAS\\_v2.pdf](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80O_IAS_v2.pdf) . Acesso em 04/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Competências socioemocionais: material para discussão**. Rio de Janeiro: IAS-UNESCO. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diálogos socioemocionais**. 2021. Disponível em [https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos\\_Socioemocionais.html](https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html) Acesso em 22/11/2021

\_\_\_\_\_. **Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira**. 2016. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/INAF-Relatorio.pdf> Acesso em 20/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Solução Educacional para o Ensino Médio. Volume 1: Conceitos**. Rio de Janeiro. 2012.

\_\_\_\_\_. **Solução Educacional para o Ensino Médio. Volume 2: Estratégias**. Rio de Janeiro. 2012.

\_\_\_\_\_. **Solução Educacional para o Ensino Médio. Volume 3: Conhecimentos e Tecnologias**. Rio de Janeiro. 2012.

\_\_\_\_\_. **Uma visão mais ampla sobre a qualidade do aprendizado. Seminário Educação para o Século 21**. Disponível em <http://www.educacaoec21.org.br/seminario2011/seminario/>. Acesso em 18/11/2016.

IASI, Mauro. Alienação e ideologia: a carne real das abstrações ideais. In: **Marx e a dialética da sociedade civil**. Marília, Oficina Universitária, 2014.

ILLOUZ, Eva. **Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo**. Katz editores, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2009.

INEP. Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000. 1999.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.

JOHN, Oliver,P.; SRIVASTAVA, Sanjay. **The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. Vol. 2.** Berkeley: University of California, 1999.

JOHNSON, Spencer. **Quem mexeu no meu Queijo?** Rio de Janeiro: Record, 2002.

JONES, Stephanie *et al.* **Navigating SEL from the inside out: looking inside and across 25 leading SEL programs.** 2017. Disponível em:

<https://sehd.ucdenver.edu/pthru3/resources/navigating-sel-inside-out-looking-insideand-across-25-leading-sel-programs>. Acesso em: 25/10/2021.

KAGERMANN, Henning *et al.* Industrie 4.0 in globalen Kontext. **Acatech Studie**, [https://www.acatech.e/wpcontent/uploads/2018/03/acatech\\_de\\_STUDIE\\_Industrie40\\_global\\_Web.pdf](https://www.acatech.e/wpcontent/uploads/2018/03/acatech_de_STUDIE_Industrie40_global_Web.pdf) (14.09. 2018), 2016.Acesso em 15/10/2021.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Ed. Dois Pontos, 1987.

KRISIS, Grupo. **Manifesto contra o trabalho.** Cadernos do LABUR, n. 2, p. 17, 2003.

KRUGMAN, Paul R. **A crise de 2008 e a economia da depressão.** Elsevier, 2009.

KUENZER, Acacia Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, n. SPE, p. 43-69, 2003a.

\_\_\_\_\_. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim técnico do SENAC, v. 29, n. 1, p. 16-27, 2003b.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna.** Rio de Janeiro. Zahar, 1997.

KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização.** São Paulo. Paz e Terra.,1992

LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos.** Editora 34, 1994.

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

LAZZARATO, Maurizio ; NEGRI, Antonio. **Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização. **A educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

LÊNIN, Vladimir I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LESSA, Sergio. A materialidade do trabalho e o trabalho imaterial. **Revista Outubro**, v. 8, p. 27-46, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho imaterial, classe expandida e revolução passiva. **Crítica Marxista**, v. 15, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalho Imaterial. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

\_\_\_\_\_. Trabalho imaterial: Negri, Lazzarato e Hardt. **Estudos de Sociologia**, v. 6, n. 11, 2001.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A escola entre o sistema de ensino e a sala de aula, onde se produz a qualidade das aprendizagens? Questões didáticas e curriculares. In: \_\_\_\_\_.; SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Margarida P.; SIMÕES, António. A teoria dos cinco factores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? **Análise Psicológica**, v. 18, n. 2, p. 171-179, 2000.

LIMA, Roberto J. V. S.; ARAUJO, Aneide O. Desenvolvimento de competências e a trajetória do controller. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 19, n. 3, p. 28-40, 2018.

LINHART, Daniele. As empresas e o engajamento total dos empregados. **IHU ONLINE**, São Leopoldo, ano 5, n. 177, 2006.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III(Org.)** 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles. **Tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla. 2004.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LOMBARDI, José C. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas. Autores Associados, 2003.

LOPES, Alice C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim técnico do SENAC**, v. 27, n.3, p. 2-11, 2001.

\_\_\_\_\_. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. O *ethos* dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. O *ethos* dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo. 2004. 385f. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. J. Olympio, 1998.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005. p. 13-28. Disponível em: <<http://www.nota10serie.com.br/wp-content/uploads/FundamentoTeoricoMetodologico1.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2021.

MACHADO, Lucília R. S. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**, v. 3, p. 15-31, 1998a.

\_\_\_\_\_. O "Modelo de Competências" e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. **Trabalho e Educação**, v. 4, p. 79-95, 1998b.

\_\_\_\_\_. Usos Sociais do Trabalho e da Noção de Competência. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: Senac, 2007, v. , p. 277-312.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo: Vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record. 2001

MALAGUTI, Manoel L.; CARCANHOLO, Reinaldo; CARCANHOLO, Marcelo Dias. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo. Cortez Editora, 1998.

MANACORDA, Mario. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci (Marx's Humanism and Gramsci's Industrialism). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 26-43, 2017.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MANFREDI, Silvia M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, v.19, n. 64, p. 13-49, 1998.

MANOLIO, Carina Luiza; FERREIRA, Bárbara Carvalho. O campo das habilidades sociais no Brasil: entrevista com Almir e Zilda Del Prette. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 537-550, 2011.

MARINI, Ruy M. **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARKERT, Werner L. Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. **Trabalho e Crítica**. n.2, p.31-43, 2000.

\_\_\_\_\_. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 189-211, 2002.

MARTINS, Cíntia C.; WECHSLER, Solange M. Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas. **Archives Of Health Investigation**, v. 9, n. 4, 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Capital, livro III**. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo. Boitempo editorial, 2007.

MATOS, Margarida (Coord.). **Programa de promoção de competências sociais: manual de utilização**. Lisboa: PPES-Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. SIMÕES, Celeste; CARVALHOSA, Susana. Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social. Faculdade de Motricidade Humana/Instituto de Reinserção Social/Ministério da Justiça, 2000.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. Atlas, 2000.

MAYER, John D. *et al.* Emotional intelligence. In: STERNBERG, Robert J; KAUFMAN, Scott B. (Eds.), **The Cambridge Handbook of Intelligence**. Cambridge Handbooks in Psychology, 2011, p.528-549.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. **Emotion review**, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David. Models of Emotional Intelligence. In: In STERNBERG, Robert J. (Eds.), **Handbook of intelligence**, 2000, pp. 396–420.

MAZETTO, Camila T. M. A criança com autismo: trajetórias desenvolvimentais atípicas à luz da teoria piagetiana da equilíbrio. 2015. 174f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

McCLELLAND, David C. Testing for Competence rather than Intelligence. **American Psychologist**, p. 1-14, jan. 1973.

MCLAREN, Peter. Estrutura da narrativa, amnésia colonial e sujeitos descentrados: rumo a uma pedagogia crítica de formação de identidade pós-moderna., **Educação**, Porto Alegre, n. 28, p. 27-55, 1995.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e o pós-moderno. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, 12(1): 3-13, jan.ljun. 1987

MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Educacional Crítica Em Tempos Pós-modernos**. Rio de Janeiro. Artmed. 1993.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2015.

MONTEIRO, Neusa S. O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará. 2019. 150f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Cortez Editora, 2014.

MOTTA, Fernando C. P. **Teoria geral da administração: uma introdução**. São Paulo: Pioneira, 1974.

\_\_\_\_\_. **Administração e participação: reflexões para a educação.** *Revista da Faculdade de Educação*, v. 10, n. 2, p. 199-206, 1984.

\_\_\_\_\_. **As empresas e a transmissão da ideologia.** *Revista de administração de empresas*, v. 32, n. 5, p. 38-47, 1992

\_\_\_\_\_. O poder disciplinar nas organizações formais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 21, n. 4, p. 33-41, 1981.

\_\_\_\_\_. **Organização e poder: empresa, Estado e escola.** Atlas, 1986.

MOTTA, Vânia C.; ANDRADE, Maria C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, v. 41, 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. **Center for Curriculum Redesign**, 2018.

MULDER, Martin Competência - essência e utilização do conceito em ICVT. **Revista Europeia de Formação Profissional**, n. 40, 5-23, 2007.

NAZARI, Hiran. Emotional Intelligence and the Transformation- Centered Leadership of the Organizationsâ€™ Managers: Case Study of the Governmental Banksâ€™ Managers of the Fifth Zone of Tehran Municipality. **Information Management and Business Review**, V. 5, n. 9, p. 441-455, 2013

NEGRI, Antonio, HARDT, Michael. **Império.** Rio de Janeiro, Record, 2001.

NETA, Nair F. A.; GARCÍA, Emilio; GARGALLO, Isabel S. A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica. **Psicologia Argumento**, v. 26, n. 52, p. 11-22, 2008.

NETTO, José P. Posfácio. COUTINHO, Carlos. N. **O estruturalismo e a miséria da razão.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. São Paulo: Cortez. 1993.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos.** São Paulo: Àtica, 2001.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation.** Oxford university press, 1995.

OCDE, INSTITUTO AYRTON SENNA, INEP, MEC . **Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21". Comunicado de Imprensa.** São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/> Acesso em 18/11/2016.



OCDE, INSTITUTO AYRTON SENNA, INEP, MEC. **Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21"**. São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/> Acesso em 18/11/2016.

OCDE. **The definition and Selection Of Key Competencies. Executive Summary**. 2005. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> Acesso em 18/11/2016.

\_\_\_\_\_. Centre For Educational Research and Innovation – CERi. **International Longitudinal Study of Skills Development in Cities**. 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/ceri/internationallongitudinalstudyofskillsdevelopmentincities.htm> Acesso em 18/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Sumário: Fórum de Ministros. Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21"**. São Paulo. 2014. Disponível [http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/SummaryPolicyMakersESPForum2014-PORT\\_v2.pdf](http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/SummaryPolicyMakersESPForum2014-PORT_v2.pdf) Acesso em 16/10/2017.

\_\_\_\_\_. **Education at a Glance 2013: OECD indicators**". OECD Publishing, 2013.

\_\_\_\_\_. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade. Problemas estruturais e Perspectivas para o Futuro da "Sociedade do Trabalho"**. Vol I, A Crise. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Ilma. **Projeto de Vida e Mundo do Trabalho: Competências Socioemocionais na Rede de Educação Profissional Pública da Bahia**. 2018. Disponível em <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/kVCxEV1XMYDJePOYqkaos0tCQNnlNZo35mfELAWv.pdf> Acesso em 20/10/2021.

PACIÊNCIA, Luan P. **Avaliação dos instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no contexto escolar**. 2016. 108f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **Para uma crítica da razão psicométrica**. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PAULANI, Leda M. **Neoliberalismo e individualismo**. **Economia e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 115-127, 1999.

\_\_\_\_\_. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses**. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 2006. p. 67-107.

\_\_\_\_\_. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses**. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Editora Fiocruz, 2006.

PECK, Jamie; THEODORE, Nik; BRENNER, Neil. Mal-estar no pós-neoliberalismo. **Novos estudos CEBRAP**, 2012, n. 92.

PEDROSA, Ana R. P. C. Identificação de Metacompetências através de um Sistema de Competências e Determinação de Perfil de Competências. 2016. 82f. **Dissertação** (Mestrado em Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos) - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, 2016.

PEREIRA, Ilídio M.. Peter Drucker e a legitimação do capitalismo tardio: uma análise crítica do discurso. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. Rio de Janeiro. 2006.

PEREIRA, Rodrigo S. A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 285f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERNAMBUCO. SEDUC-PE. **Currículo de Pernambuco**. 2021. Disponível em [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO\\_DE\\_PERNAMBUCO\\_DO\\_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021\\_Final.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf) Acesso em 20/11/2021.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2001

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETERSON, Christopher; SELIGMAN, Martin. **Character strengths and virtues: a handbook and classification**. Washington, DC: APA Press. 2004.

PETRIDES, Konstantinos. V.; FURNHAM, Adrian On the dimensional structure of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**, v. 29, p. 313-332, 2000.

\_\_\_\_\_. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. **European Journal of Personality**, v. 15, p. 425-448, 2001.

PIAUÍ. SEDUC-PI. **Currículo Novo Ensino Médio. Um Marco para a Educação do Nosso Estado**. Caderno 01. 2021. Disponível em <https://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/Curr%C3%ADculo%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Caderno%2001/13/> Acesso em 20/11/2021.

PIKETTY, Thomas. **Capital e Ideologia**. Editora Intrínseca, 2020.

\_\_\_\_\_. **O capital no século XXI**. Editora Intrínseca, 2014.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da didática–ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 19-76.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

PISKE, Fernanda H. R. O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky. 2013. 166 f. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

POCHMANN, Márcio. Entrevista. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Ano IX, Nº 48, Rio de Janeiro. nov./dez. 2016.

PORTUGAL. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. Saúde Mental em Saúde Escolar. **Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar**. Lisboa, 2016.

PORVIR. **Competências socioemocionais**. Redação. 23 de setembro de 2014. Disponível em <http://porvir.org/serie-de-dialogos-debate-competencias-socioemocionais/> Acesso em: 18/11/2016.

POURTOIS, Jean-Pierre. **Educação pós-moderna**. São Paulo. Edições Loyola, 1999.

PRADO, Eleutério FS. Pós-grande indústria e neoliberalismo. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 25, p. 11-28, 2005.

\_\_\_\_\_. Pós-grande indústria: trabalho imaterial e fetichismo—uma crítica a A. Negri e M. Hardt. **Crítica Marxista**, v. 17, p. 109. 2003.

\_\_\_\_\_. Uma crítica à economia política do imaterial. **Revista Outubro**, N. 11, 2004.

\_\_\_\_\_.; PINTO, José Paulo Guedes. Subsumption of immaterial labor by capital. **Caderno CRH**, v. 27, n. 70, p. 61-74, 2014.

\_\_\_\_\_. **Crise estrutural do capitalismo: uma reconstrução conceitual e empírica**. Mimeo. Disponível online: <https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2016/12/crise-estrutural-docapitalismo.pdf>, 2016.

PRIMI, Ricardo *et al.* Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, p. 151-159, 2001.

RAMOS, Marise N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; UFRJ, 2010.

\_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

\_\_\_\_\_. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, p. 26-35, 2001b.

\_\_\_\_\_. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. **Revista Formação**, v. 1, n. 2, p. 17-26, 2001c.

\_\_\_\_\_. A educação tecnológica frente à nova materialidade do trabalho: Deslocamento conceitual e inflexão política. 1999. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Boitempo Editorial, 2015.

RICARTE, Mirela D. Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. 2019. 109f. **Tese** (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. Convênio SEEDUC nº 10/2013. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. 08/03/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 45.368 de 10 de setembro de 2015**. Estabelece o Programa de Educação Integral para as unidades escolares da secretaria de estado de educação do rio de janeiro - SEEDUC e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. 11/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução 4842/2014**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares de ensino médio integrado à educação profissional e ensino médio experimental. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. 06/12/2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução 4843/2012**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. 06/12/2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução 5330/2015**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. 10/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução 5452/2016**. Estabelece o conceito para a implementação do programa de educação integral, no âmbito da secretaria de estado de educação do estado do rio de janeiro, e dá outras providências. Disponível em [https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO\\_SEEDUC\\_N\\_5424\\_DE\\_02\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_2016.pdf](https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAIO_DE_2016.pdf) Acesso em 18/11/2016.

\_\_\_\_\_. SEEDUC inicia ano letivo com mais 23 colégios inseridos no programa de educação integral. **Notícias**. 01/02/2016. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2719731>. Acesso em 18/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Solução Educacional para o Ensino Médio**. Notícias. 06/01/2015. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>. Acesso em 18/11/2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56.137, de 14 de outubro de 2021**. institui o aprende mais - programa de recuperação e aceleração da aprendizagem. 2021. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-56137-2021-rio-grande-do-sul-institui-o-aprende-mais-programa-de-recuperacao-e-aceleracao-da-aprendizagem>. Acesso em 20/11/2021

ROBERTS, Richard D.; FLORES-MENDOZA, Carmen E.; NASCIMENTO, Elizabeth. Inteligência emocional: um construto científico?. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, p. 77-92, 2002.

RODRIGUES. Carlos Eduardo Serrina de Lima. Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. **37ª reunião nacional da Anped** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC– Florianópolis.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

ROUANET, Sérgio. P. **As Razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

RUAS, Roberto. Gestão por competências: Uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia S.; BOFF, Luiz H. **Aprendizagem Organizacional e Competências: novos horizontes da Gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUNCIMAN, David. **Como a democracia chega ao fim**. Editora Todavia SA, 2018.

SAAD FILHO, Alfredo. Crise no neoliberalismo ou crise do neoliberalismo?. **Revista crítica e sociedade**, v. 1, n. 3, p. 6-19, 2011.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo: Uma análise marxista. Marx e o Marxismo-**Revista do NIEP-Marx**, v. 3, n. 4, p. 58-72, 2015.

\_\_\_\_\_.; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. Boitempo Editorial, 2019.

SACRISTÁN, José G. *et al.* Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: GIMENO SACRISTÁN, José G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Boitempo Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a globalização neoliberal. In: MATTA, Gustavo Corrêa; LIMA, Júlio César França. **Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS**. Editora Fiocruz, 2008.

\_\_\_\_\_.; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAFATLE, Vladimir. A economia moral neoliberal e seus descontentes. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. (Orgs) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. **Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 1** - Disposições Gerais. 2020. Disponível em <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em 20/11/2021.

SANTOMÉ, Jurjo T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: GIMENO SACRISTÁN, José G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 161-197.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, Elinaldo L. O campo científico da administração: uma análise a partir do círculo das matrizes teóricas. **Cadernos Ebape**. Br, v. 15, p. 209-228, 2017.

SANTOS, Jane E. R. Política de Avaliações Externas: A Ênfase na Questão das Competências Cognitivas e Socioemocionais. 2015. 172f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2015.

SANTOS, Maristela V. Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes. 2016. 115f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. 2016.

\_\_\_\_\_.; NAKANO, Tatiana; SILVA, Talita. **Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Gomes\\_Barbosa/publication/283777647\\_From\\_intentional\\_consciousness\\_to\\_progressive\\_regressive\\_method\\_in\\_Husserl/links/5714f30408ae071a51cff94b.pdf?origin=publication\\_list](https://www.researchgate.net/profile/Gomes_Barbosa/publication/283777647_From_intentional_consciousness_to_progressive_regressive_method_in_Husserl/links/5714f30408ae071a51cff94b.pdf?origin=publication_list) Acesso em 18/11/2016.

\_\_\_\_\_. *et al.* Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018.  
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Pauto: Record, 2000.

SANTOS, Vinícius O. Categorias marxianas fundamentais para o estudo do trabalho imaterial. 2012. 129 f. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

\_\_\_\_\_. Trabalho imaterial e produção imaterial: elementos de uma análise a partir de Marx. 2018. 279f. **Tese** (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. 2018.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**. Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3. n. 4. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, 2001.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. Brasília. Editora Brasiliense, 1990.

SCHORN, Solange Castro. Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional. 2018. 178f. **Tese** (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2018.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Edipro, 2019.

SECCHI, Leonardo. Drucker no ensino de administração: um alerta necessário. **Organizações & Sociedade**, v. 11, n. 31, p. 13-23, 2004.

SENETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

\_\_\_\_\_. **A nova cultura do capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENGE, Peter M.; **A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem**. Trad. Regina Amarante. São Paulo: Best Seller, 1990.

SENNA, Viviane. Tendências/Debates. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 nov. 2011.

SERPA, Alexandre L. O. Variáveis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico. 2017. 166f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, 2017.

SILVA, Amanda Moreira. A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Carlos A. Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito. 2011. 115f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2011.

SILVA, Izabella Brito; DE CÁSSIA NAKANO, Tatiana. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 10, n. 1, p. 51-62, 2011.

SILVA, Márcio M. A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora. 2018. 169 f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2018.

SILVA, Marco A. Modernidade, pós-modernidade e educação emancipatória. **Dissertação de mestrado**. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro. 1992. 195.p.

SILVA, Monica R. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, v. 14, p. 17-26, 2010.

\_\_\_\_\_. Competências: a pedagogia do “novo ensino Médio”. 2003. 305f, 2003. **Tese** (Doutorado Em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

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

SOUSA SANTOS, Boaventura. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 48, p. 11-32. 1997.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SPENCER, JR., Lyle.; SPENCER, Signe. **Competence at work:models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios**. São Paulo: Futura, v. 2, n. 2, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Preço da Desigualdade**. Trad. Dinis Pires. Lisboa: Bertrand, 2014.

\_\_\_\_\_. **Povo, poder e lucro: capitalismo progressista para uma era de descontentamento**. Rio de Janeiro: Record, 2020.



SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**; 19(65), 1998, Disponível em <<https://www.SciELO.br/j/es/a/RtKWfZVbWckMT8H3QLZWqqp/?lang=pt#>> Acesso em 11/11/2021.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Bookman Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERTULIAN, Nicolas. Marx: uma filosofia da subjetividade. **Revista Outubro**, n. 10. 2004.

TESSARINI, Geraldo; SALTORATO, Patrícia. Impactos da indústria 4.0 na organização do trabalho: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Produção Online**, v. 18, n. 2, p. 743-769, 2018.

THORNDIKE, Edward L. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, n. 140, p. 227-235, 1920.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vygotsky**. Campinas: Papirus, 2011.

TODOS, PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: Retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19. Maio de**, 2020. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/01/433.pdf> Acesso em 21/11/2021.

TOUGH, Paul. **Como as crianças aprendem: o papel da garra, da curiosidade e da personalidade no desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

TOURAINÉ, Alain. O canto de sereia da globalização. **Especial para a folha**. São Paulo, domingo, 14 de julho de 1996. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/7/14/mais!/13.html>. Acesso em 24/05/2021.

\_\_\_\_\_. **Sociedade Pós-Industrial**. Lisboa. Moraes Editores. 1970.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo, Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Burocracia e ideologia**. São Paulo, Ática, 1974.

TRILLING, Bernie; FADEL, Charles. **21st Century Skills, Enhanced Edition: Learning for Life in Our Times**. John Wiley & Sons, 2009.

TZU, Sun. **A arte da guerra: os 13 capítulos originais**. Clio Editora, 2012.

UNESCO. **2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: UNESCO, 2016.

\_\_\_\_\_. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades.** 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615>. Acesso em: 06/08/2021.

\_\_\_\_\_. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** Brasília: UNESCO, 2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas De/Para/Com as Juventudes.** Brasília: UNESCO, 2004.

VALE, Vera M. S. Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. 2012. 330f. **Tese** (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Coimbra. 2012.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade, niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

VERMULM, Roberto. **Políticas para o desenvolvimento da indústria 4.0 no Brasil.** São Paulo: IEDI, 2018. 30 p.

VIEIRA-SANTOS, Joene *et al.* Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 78-99, 2018.

VIERA, André H. P. Competências socioemocionais e desempenho educacional no Brasil: uma análise de equações estruturais e pareamento com os dados do PISA 2012. 2015. 96f. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

VIZEU, Fabio. (Re) contando a velha história: reflexões sobre a gênese do management. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, p. 780-797, 2010.

WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Caderno CRH**, v. 25, 2012

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista.** Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2001.

WIKIPEDIA. **Fetzer Institute.** 2020. Disponível em [https://en.wikipedia.org/wiki/Fetzer\\_Institute](https://en.wikipedia.org/wiki/Fetzer_Institute). Acesso em 10/12/2021.

\_\_\_\_\_. **Verbetes: James Heckman.** Disponível em [https://en.wikipedia.org/wiki/James\\_Heckman](https://en.wikipedia.org/wiki/James_Heckman) Acesso em 10/12/2021. Acesso em 30/10/2021.

WILLEMSSENS, Beatriz. Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico. 2016. **Tese de Doutorado.** Universidade de São Paulo. 120 p.

WOOD JR, T Thomaz.; DE PAULA, Ana Paula P. A mídia especializada e a cultura do management, **Organizações & Sociedade**, v. 13, n. 38, p. 91-105, 2006.

\_\_\_\_\_. Pop-management literature: popular business press and management culture in Brazil. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 25, n. 3, p. 185-200, 2008.

\_\_\_\_\_. Pop-management: a literatura popular de gestão no Brasil. São Paulo: EAESP/FGV/NPP, 2002. **Relatório de Pesquisa**, n. 03/2002). p. 1-127. Disponível em: <Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2958> > Acesso em: 10 jul. 2021.

WOOD, Ellen M. **O império do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio S. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, p. 1-11, 2009.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAMBIANCO, Danila D. P. As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. 2020. 544f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ZARIFIAN, Philippe. o Modelo da Competência: Trajetória Histórica. **Desafios Atuais e Propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Ed. Atlas, 2001.

ZIZEK, Slavoj. **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro. Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. A utopia de Piketty. Trad. Artur Renzo. **Blog da Boitempo Editorial**. [ <http://blogdaboitempo.com.br/2014/05/30/zizek-a-utopia-de-piketty/>]. Acesso em 30/05/2021

ZUBOFF, Shoshana, **A Era do Capitalismo de Vigilância**. Rio de Janeiro. Editora Intrínseca.2021.

**APÊNDICE - Teses e Dissertações Nacionais sobre Competências/Habilidade Socioemocionais (2014-2020)**

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Nível</b>	<b>Programa</b>
2014	Desenvolvimento humano e a importância das habilidades não cognitivas para a educação: uma análise conceitual das políticas de avaliação educacional no Brasil.	OLIVEIRA, Raphael G.	Mestrado	Economia
2015	Ensino Médio Integrado – Um Olhar Para A Implementação De Um Projeto Piloto Com Foco No Desenvolvimento De Competências Socioemocionais Por Meio De Uma Parceria Público-Privada	ARAÚJO, Aline G	Mestrado	Educação
2015	As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala?	RODRIGUES, Carlos E. S. L.	Mestrado	Educação
2015	Política de Avaliações Externas: A Ênfase na Questão das Competências Cognitivas e Socioemocionais	SANTOS, Jane E. R.	Mestrado	Educação
2015	Competências socioemocionais e desempenho educacional no Brasil: uma análise de equações estruturais e pareamento com os dados do PISA 2012	VIEIRA, Andre H. P.	Mestrado	Sociologia
2015	A criança com autismo: trajetórias desenvolvimentais atípicas à luz da teoria piagetiana da equilíbrio. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia	MAZETTO, Camilla.T.M.	Doutorado	Psicologia
2016	Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes	SANTOS, Maristela V.	Mestrado	Psicologia
2016	Associação entre violência e habilidades socioemocionais dos alunos de ensino médio	OLIANI, Karen G.	Mestrado	Economia
2016	Avaliação dos instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no contexto escolar	PACIÊNCIA, Luan P.	Mestrado	Economia
2016	Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico	WILLEMSSENS, Beatriz	Doutorado	Economia
2017	O game como recurso didático para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e socioemocionais no ensino de ciências	MEDEIROS, Robson M. R.	Mestrado	Ensino de Ciências
2017	Prevenção e promoção de saúde no contexto escolar: formação continuada de professores em desenvolvimento de competências socioemocionais	JUSTO, Alice R.	Mestrado	Psicologia
2017	Análise conceitual do termo socioemocional em psicologia e percepção de professores de escola pública sobre a relação professor-aluno e com o	CARDOSO, Ariela S.	Mestrado	Psicologia

	contexto de trabalho			
2017	As Competências Socioemocionais e sua Relação com o Aprendizado da Matemática	SILVA, Marcela M. S.	Mestrado	Educação
2017	Cinema como recurso tecnológico para o ensino de competências socioemocionais	COSTA, Darlea A. S. E.	Mestrado Profissional	Ensino Tecnológico
2017	Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio	LAGO, Aline	Mestrado	Psicologia
2017	Design para um aprendizado socioemocional: experiências no ensino fundamental	LOUREIRO, Michele M.	Mestrado	Design
2017	Interfaces entre competências socioemocionais e desenvolvimento vocacional em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental	BRAZ, Ana C.	Mestrado	Psicologia
2017	Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre Resolução de Problemas e Competências Socioemocionais	BELLI, Alexandra A.	Mestrado	Educação
2017	Relações entre habilidades socioemocionais e inovação para alguns licenciados em ciências biológicas	PARANHOS, Márcia C. R.	Mestrado	Educação
2017	Variáveis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico	SERPA, André L. O.	Doutorado	Psicologia
2017	Evidências sobre habilidades cognitivas e competências socioemocionais dos alunos em idade escolar: formação, desenvolvimento e o papel da Escola no Brasil.	SILVA JÚNIOR, Walcir S.	Doutorado	Economia
2017	Ensaio em economia da educação.	CAMARGO, Juliana	Doutorado	Economia
2017	Temperamento e comportamentos positivos de crianças e adolescentes e suas relações com desfechos escolares	HOFFMANN, Maurício S.	Doutorado	Psiquiatria
2018	Família e habilidades socioemocionais: um estudo sobre a pessoa com deficiência em um curso de licenciatura em biologia	ANDRADE, Joanna A. M.	Mestrado	Ensino de Ciências e Matemática
2018	Prevenção de ansiedade e promoção de habilidades socioemocionais em pré-escolares	RIVERO, Lina M. H. N.	Mestrado	Ciências
2018	Estudo sobre Uma Abordagem Transdisciplinar entre a Educação Estatística e a Educação Socioemocional	SILVA, Eveline D.	Mestrado	Ensino de Ciências e Matemática
2018	Ansiedade e competência socioemocional de pré-escolares: compreendendo	VAZ, Aline F. C.	Mestrado	Psicologia

	os efeitos de um programa de intervenção			
2018	Competências socioemocionais e mercado de trabalho: um estudo para o caso brasileiro.	BERLINGERI, Matheus M.	Mestrado	Economia
2018	Competências socioemocionais no serviço público: Um estudo com gerentes de atendimento do INSS	MACÊDO, José Wilker	Mestrado	Administração
2018	Efeito de um programa voltado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças pré-escolares: intervenção na comunidade	GOMES, Thaylla C. C.	Mestrado	Psicologia
2018	Fatores de sucesso na gestão de projetos e as relações com as competências socioemocionais e o engajamento	BATISTA, Tatyane S. A.	Mestrado	Administração
2018	Os programas de aprendizagem profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora	KATREIN, Camila S.	Mestrado	Educação
2018	Estado Da Arte Sobre Competências Socioemocionais E Articulação Com Políticas De Avaliação (2012- 2017)	ABATTI, Thamiris Z.	Mestrado	Educação
2018	Projeto de Vida e Mundo do Trabalho: Competências Socioemocionais na Rede de Educação Profissional Pública da Bahia	OLIVEIRA, Ilma	Mestrado	Educação
2018	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora	SILVA, Márcio M.	Doutorado	Educação
2018	Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional.	SCHORN, Solange C.	Doutorado	Educação
2018	Essays on socioemotional skills and learning	OLIVEIRA, Felipe R.	Doutorado	Economia
2019	A (res) significação da produção escrita através do relato pessoal	MOURA, Priscila M	Mestrado Profissional	Letras
2019	Das vivências às experiências significativas: os valores olímpicos como mobilizadores das habilidades socioemocionais por meio do esporte educacional	QUINTILIO, Natália K.	Doutorado	Educação Física
2019	Creche e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais: uma análise do Ceará e Sertãozinho-SP	OGANDO, Laura D.	Mestrado	Economia
2019	Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais	MAGALHÃES NETO, Alberto C.	Mestrado	Educação
2019	Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos	GONÇALVES, Gecilvone P.	Mestrado	Políticas Públicas

2019	A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil	CIERVO, Tássia J. R. C.	Mestrado	Educação
2019	Avaliação dos perfis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico nos ensinos fundamental e médio	HAMBURG, Sheila	Mestrado	Psicologia
2019	Competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira: uma comparação entre aprendizes e não aprendizes	SOUZA, Araê. C. Z	Mestrado	Psicologia
2019	O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará	MONTEIRO, Neusa S.	Mestrado	Educação
2019	Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro	CHAVES, David S. P.	Doutorado	Educação
2019	Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais	RICARTE, Mirela D.	Doutorado	Psicologia
2020	As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral.	ZAMBIANCO, Danila D. P.	Mestrado	Educação
2020	Humanização do currículo do ensino médio técnico: aprimorando a aprendizagem social e emocional por meio da robótica e reciclagem de materiais	FARIAS, Paulo S.	Mestrado	Tecnologias
2020	A comunicação e as práticas educativas parentais na interação com os filhos	ALMEIDA, Andrea C.	Mestrado	Psicologia
2020	Competências socioemocionais na formação dos profissionais de tecnologia de informação	PETRY, Rafael F.	Mestrado	Administração
2020	Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC	DALAGNOL, Rosângela F.	Mestrado	Educação
2020	Currículo e competências socioemocionais: a experiência do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (NTPPS), no Ceará	CORDEIRO. Lúcia E S C.	Mestrado	Educação
2020	A escrita de poemas como expressão das vivências plurais: produção autoral de poesias no Ensino Fundamental e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais por meio da leitura da poesia de Antônio Carlos Silveira Soares	MATRICARDI, Eliete L.	Mestrado Profissional	Letras
2020	Programa de desenvolvimento jurídico para gestão de conflitos e as habilidades e competências para os advogados que atuam na área corporativa	ARAÚJO, Vanessa L. S.	Mestrado	Direito
2020	Essays on the development of socioemotional skills	FONSECA, Gabriela C.	Doutorado	Economia
2020	Proposta de intervenção psicossocial para crianças em vulnerabilidade social	ANTÃO, Sandra D.	Mestrado	Psicologia

	focada em habilidades socioemocionais			
2020	Eficácia de uma intervenção de baixo custo (SEL Kernels), baseada na prática do professor, para promover aprendizagem socioemocional em crianças na educação infantil	COLAGROSSI, Ana L. R.	Doutorado	Ciências Médicas
2020	Desenvolvimento das competências socioemocionais e desempenho escolar: um estudo sobre o papel do tutor	PANCIERI, Cíntia	Mestrado	Ciência, Educação e Tecnologia
2020	Educação Física e competências socioemocionais: experimentos didático-pedagógicos para uma resolução de conflitos assertiva	CAVALCANTI, Renata N.	Mestrado	Educação Física
2020	Uso do álcool relacionado aos fatores sociodemográficos, bullying, comportamentos de risco na escola e competências socioemocionais na adolescência	ALVES, Dayse L. G. A.	Mestrado	Saúde Coletiva
2020	O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção de paz a partir de uma narrativa autobiográfica	HOLANDA, Cristiane C.	Doutorado	Educação