



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
ÁREA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA APARECIDA SIMÃO

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR:
INTERESSES DE CLASSE NA RELAÇÃO OCDE E INSTITUTO AYRTON SENNA**

Joaçaba

2022

ANDRÉIA APARECIDA SIMÃO

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR:
INTERESSES DE CLASSE NA RELAÇÃO OCDE E INSTITUTO AYRTON SENNA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Joaçaba

2022

S588c Simão, Andréia Aparecida.
Competências socioemocionais na formação do trabalhador:
interesses de classe na relação OCDE e Instituto Ayrton Senna /
Andréia Aparecida Simão. – 2022.
191 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação)—Universidade do Oeste de
Santa Catarina, 2022.
Bibliografia: f. 170-182.

1. Educação para o trabalho. 2. Educação e estado. 3.
Psicologia organizacional. I. Título.

CDD 370

ANDRÉIA APARECIDA SIMÃO

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR:
INTERESSES DE CLASSE NA RELAÇÃO OCDE E INSTITUTO AYRTON SENNA**

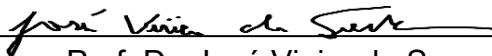
Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em 5 de agosto de 2022.

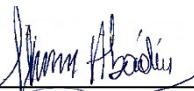
BANCA EXAMINADORA



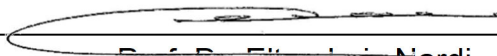
Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



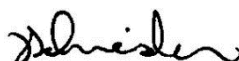
Prof. Dr. José Vieira de Sousa
Universidade de Brasília (UnB)



Profa. Dra. Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília (UnB)



Prof. Dr. Eiton Luiz Nardi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

AGRADECIMENTOS

Agradecer, verbo transitivo direto, no sentido de retribuir um bem feito. É nesse desígnio e certeza na intensa afeição, que sigo para a árdua missão de retribuir em agradecimentos o bem querer, nobre e leal dessas pessoas:

Ao Giolvane pela cumplicidade no amor, na vida, na leitura, na intelectualidade. Pela sua imensurável compreensão e apoio.

À sempre pequena Heva, que no seu mundo mágico, procurou compreender e alegrar, com sorrisos, minhas ausências e momentos mais difíceis nesse processo de formação.

Aos meus pais, Dario e Antoninha por mostrar que a humildade impera e que, pela educação nos compomos seres humanos social e emocionalmente altruístas.

À Professora Dra. Maria de Lourdes que pelo caloroso acolhimento, indicou-me a saída do casulo, revelando possibilidades de como poderia ver o mundo pela perspectiva de minhas potencialidades. Ser humano incrível e que temos que manter por perto, assim, a partir desse momento, a escolho como amiga.

Aos amigos, Jane Andersen e Luciano Andersen pela convivência em tantos momentos, mas sobretudo pelo apoio, incentivo e motivação que recebi.

Aos colegas de doutorado pelos momentos fecundos de debates e reflexões, em especial a Aline Bettiolo e Mônica Tessaro que foram alicerces no compartilhamento das aflições, angústias e também de alegrias, as quais dividimos no nosso “Clubinho”.

À professora Dra. Luiza Helena Dalpiaz, “luz” sempre presente no caminho de minha escrita. Estendo os agradecimentos à professora Dra. Fernanda Santos Paulo, por proporcionar o desenvolvimento do estágio docente no curso de Pedagogia, sempre atuando com ética e respeito nas bases reflexivas sobre a prática e o campo do conhecimento.

A todos os Professores e Professoras do PPGEd da Unoesc, pelos ensinamentos e contribuições intelectuais, em especial, ao Professor Dr. Elton Luiz Nardi que, com sua gentil guarida e olhar humano, contribuiu para o prosseguimento do percurso formativo desse sujeito à procura da pesquisa.

Aos Professores, Dr. José Camilo dos Santos Filho, Dr. José Vieira de Souza, à Professora Dra. Marilda Pasqual Schneider e à Professora Dra. Maria Abádia da Silva, pelas exímias análises e colaborações para a lapidação deste estudo.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos e Políticas Educacionais (GEPP&PE), pela interlocução marcante e generosa atenção em compartilhar conhecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento desta pesquisa.

À minha filha Heva
Ao amor Giolvane Ferreira
Aos meus pais Dario e Antoninha
À minha orientadora Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Às trabalhadoras e aos trabalhadores brasileiros/as que seguem com
fê, na luta ...

RESUMO

Esta tese de doutoramento é fruto de investigação realizada na linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), e teve por objetivo analisar o sentido das competências socioemocionais na formação do trabalhador, considerando suas múltiplas determinações no contexto brasileiro da segunda metade do século XXI. A análise, serve-se da apreensão de resultados na formação e gestão do comportamento social e emocional do trabalhador, a partir de portfólio de políticas públicas, elaboradas pelo Estado, recomendadas e direcionadas pelas relações com Organismos Multilaterais, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), como é o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). Estabelece interface da psicologia organizacional e educação, tendo a hipótese norteadora, que as competências socioemocionais são instituídas na formação do trabalhador, através dos interesses de classe presentes na OCDE e IAS, como um outro tecido, integrante das transformações do mundo do trabalho, numa concepção histórica para (re)construção da educação do trabalhador pela sua subjetividade, emoção e cognição, de forma parcelada e alienada? O plano teórico-metodológico tem por base o materialismo histórico-dialético e para o delineamento da relação educação e trabalho pelas políticas educacionais, utilizamos a metodologia histórico-crítica embasada na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Trata-se de uma investigação qualitativa de cunho bibliográfico, tendo como procedimento metodológico de produção e análise de dados, as análises documental e de conteúdo, no sentido de avançar nas sínteses, ideias e expressão de concepções. Os documentos analisados foram: *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*; *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Competências Socioemocionais: material de discussão*; E-books do IAS sobre as macros competências: *Engajamento com os outros, Abertura ao novo, Amabilidade, Autogestão, Resiliência emocional*. Os resultados possibilitam identificar que o Estado serve o cidadão pelos interesses do capital, sob recomendações da OCDE e Unesco nos interesses de classe. Também que o IAS, na condição de APH, atua como *lócus* de suposto auxílio, articulado ao Estado e à OCDE, estabelecendo status nacional/internacional, arrecadando doações para financiar a formação do trabalhador e alavancar exército industrial de reserva. Conclui que, em contrapartida, é exigido do trabalhador, contribuição interina enquanto sujeito, desestabilizando sua individualidade em aspecto contraditório entre humanização e alienação.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. OCDE. IAS. Educação e trabalho. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This doctoral thesis is the result of research carried out in the Education, Public Policies and Citizenship research line of the Postgraduate Program in Education at the Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), and aimed to analyze the meaning of socio-emotional skills in training of the worker, considering its multiple determinations in the Brazilian context of the second half of the 21st century. The analysis makes use of the apprehension of results in the formation and management of the social and emotional behavior of the worker, from a portfolio of public policies, elaborated by the State, recommended, and directed by the relations with Multilateral Organizations, the Organization for Cooperation and Development (OECD), and Private Hegemony Apparatus (APH), such as the Ayrton Senna Institute (IAS). It establishes an interface between organizational psychology and education, having the guiding hypothesis that socio-emotional skills are instituted in the training of workers, through the class interests present in the OECD and IAS, as another fabric, part of the transformations of the world of work, in a conception historical perspective for (re)construction of the education of workers through their subjectivity, emotion and cognition, in a fragmented and alienated way? The theoretical-methodological plan is based on historical-dialectical materialism and for the delineation of the education and work relationship through educational policies, we use the historical-critical methodology based on the historical-critical pedagogy of Dermeval Saviani. This is a qualitative investigation of a bibliographic nature, having as a methodological procedure for the production and analysis of data, document, and content analyses, to advance in the syntheses, ideas, and expression of conceptions. The documents analyzed were *OECD Skills Studies Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills*; *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*; *Social and emotional Skills: discussion material (IAS)* IAS E-books on the macro-competencies: *Engagement with others, Openness to the new, Kindness, Self-management, Emotional resilience*. The results make it possible to identify that the State serves the citizen in the interests of capital, under the recommendations of the OECD and Unesco in the interests of class. Also, that the IAS, in the condition of APH, acts as a locus of assistance, articulated with the State and the OECD, establishing national/international status, collecting donations to finance the training of workers and leverage the industrial reserve army. It concludes that, on the other hand, the worker is required to make an interim contribution as a subject, destabilizing his individuality in a contradictory aspect between humanization and alienation.

Keywords: Socio and emotional skills. OECD. IAS. Education and work. Educational policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Documentos Nacionais e Internacionais: primeiras aproximações	30
Quadro 2 -	Distribuição dos trabalhos pesquisados em Periódicos CAPES e SciELO por descritores	33
Quadro 3 -	Distribuição dos trabalhos pesquisados em Banco de Teses e Dissertações – Capes por descritores	34
Quadro 4 -	Número de Teses e Dissertações x Instituição de Ensino x Público/Privada	36
Mapa 1 –	Incidência de trabalhos regiões sudeste e sul	37
Quadro 5 -	Relações Brasil/OCDE	73
Quadro 6 -	Projetos em educação que o Brasil participa junto à OCDE	77
Tabela 1 -	Abrangência anual do atendimento nos Municípios e Estados brasileiros	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação de descritores	32
Figura 2 - Sequência de leitura prévia	35
Figura 3 - Parceria em Órgão e projetos e adesão a instrumentos da OCDE	75
Figura 4 - Índice de pobreza entre os jovens	79
Figura 5 - Interações dinâmicas entre competências cognitivas e socioemocionais	81
Figura 6 - Movimento das competências socioemocionais na formação do trabalhador	85
Figura 7 – Número de crianças e jovens atendidos pelas soluções do IAS entre os anos de 2012 a 2019	101
Figura 8 - Abrangência da avaliação-piloto no Estado do Rio de Janeiro	105
Figura 9 - Rede de relacionamento do IAS (nacional/internacional)	108
Figura 10 - Parceiros Sociais do IAS	112
Figura 11 – Percorso Formativo – Desenvolvimento Socioemocional do Professor	121
Figura 12 – Macrocompetências	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acnur	Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
BEPS	Base Erosion and Profit Shiting
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Center for Curriculum and Redesign
Ceri	Centro para Pesquisa e Inovação Educacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
EPPC	Educação, Políticas Públicas e Cidadania
ESP	Projeto de Educação e Progresso Social
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
Fiesc	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAS	Instituto Ayrton Senna
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LACRP	Programa Regional da OCDE para a América Latina e o Caribe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIDE	Grupo de Líderes Empresariais
MEC	Ministério da Educação
NetFWD	Net Forward
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização para a Cooperação Econômica Europeia
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PME	Pequenas e Médias Empresas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
Projeto SENNA	<i>Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment</i>
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
QEC	Questionário de Educação à Carreira
QI	Quociente de Inteligência
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Biblioteca científica eletrônica online
Seeduc-RJ	Secretaria do Estado do Rio de Janeiro
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEL	Aprendizagem Social e Emocional
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUS	Sistema único da Saúde
Talis	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TCU	Tribunal de Contas da União
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIT	Universidade Tiradentes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	27
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	28
2.2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PERSPECTIVA BRASILEIRA: QUADRO TEÓRICO	40
2.3 MÉTODO E METODOLOGIA	58
3 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS RELAÇÕES COM ORGANISMOS MULTILATERAIS (OCDE E UNESCO)	71
4 APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA E INTERESSES DO CAPITAL NA DELIBERAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	95
4.1 IAS E SUA ARTICULAÇÃO COM A OCDE: INTERESSES DE CLASSE	96
4.2 ATUAÇÃO DO IAS E OUTRAS ORGANIZAÇÕES COMO APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	120
5 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES	136
5.1 CONDIÇÕES DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR, NO SÉCULO XXI: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES ..	139
5.2 MUDANÇAS “PROJETADAS” PARA A CLASSE TRABALHADORA	150
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A – Documentos analisados pelos autores – quadro teórico	181
APÊNDICE B - Número de crianças e jovens atendidos por projeto entre os anos de 2012 a 2019	184
ANEXO A - Contribuições em percentuais dos países membros no orçamento de 2019	185
ANEXO B - Países membros da OCDE/ano adesão – em ordem alfabética	186
ANEXO C - Parceiros NetFWD (Net Forward)	187
ANEXO D – Parceiros do McDia Feliz – 2020	187
ANEXO E - Parceiros Sociais Lide Educação	188
ANEXO F - Retirantes – Candido Portinari (1944)	188
ANEXO G - Termo de Ciência e autorização para publicação eletrônica na biblioteca digital da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc	190

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutoramento se origina a partir de minha inserção profissional na psicologia organizacional com recrutamento, seleção e desenvolvimento de profissionais no processo de gestão por competências. Segundo o enfoque empresarial, essa gestão busca a captação e atração de talentos humanos utilizando ferramentas que traçam o perfil profissional certo para o lugar certo, ou seja, desenvolvimento de competências necessárias para atingir metas e resultados esperados (RABAGLIO, 2014). O modelo empresarial reporta o trabalhador em sua competência por conhecimentos, habilidades e atitudes, sejam elas técnicas e comportamentais, implicando em sua subjetividade.

Pelas implicações postas, entendemos¹ que o problema de pesquisa do presente estudo é fruto de um campo (BOURDIEU, 2005) constituído de tensões, dada à interface entre duas áreas distintas de conhecimento: psicologia organizacional e educação. Na primeira, realizamos a formação inicial e prática profissional até este momento; na educação, em primeira instância, desenvolvemos a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Mestrado em Educação cujo processo de investigação se concentrou na formação do trabalhador no contexto das transformações do mundo do trabalho. Na pesquisa, considerou-se que a formação por competências caracteriza a perspectiva educativa do cenário empresarial. (SIMÃO, 2016). Essa perspectiva educativa se traduz num contexto em constantes mudanças, o qual produz diferentes exigências, tanto técnicas quanto sociais, implicando o trabalhador na sua totalidade existencial.

Ao interrogarmos essa realidade existencial do trabalhador utilizamos os conceito de campo e estratégia, contextualizados no ponto de vista de Pierre Bourdieu (2004, p. 81), para organizar o pensamento e inquirir o objeto, aproximando-os do real:

A noção de estratégia é o instrumento de uma ruptura como ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que o estruturalismo supõe (recorrendo, por exemplo, à noção de inconsciente). Mas pode-se recusar a ver a estratégia como produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional. Ela é produto do senso prático como o sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...].

¹ Ao longo desse trabalho, escrevemos na primeira pessoa do plural (NÓS), em razão das diversas vezes que dialogam com esta pesquisa.

No campo, os agentes que possuem uma quantidade de capital específico (social, cultural e econômico), enfrentam-se utilizando *estratégias* destinadas a conservar ou transformar determinadas relações de força. Pois a estrutura do campo, de acordo com Bourdieu (2003, p. 120), “[...] é um estado de relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores”. Essa formulação de Bourdieu, em relação ao funcionamento do campo, mostra-se de particular interesse para esta pesquisa que se propõe compreender as estratégias adotadas pelos atores e organismos investigados, visando conquistar e/ou assegurar determinadas posições no campo de disputa em que o estudo se insere. Considerando as influências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Instituto Ayrton Senna (IAS) para a formação do trabalhador, torna-se relevante entender as estratégias que os agentes e as instituições inseridos no campo adotam, visando se manterem no jogo do qual participam.

A segunda área de conhecimento, se estende ao curso de Doutorado em Educação, igualmente na linha de pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Cidadania”. O processo atual de investigação centra no projeto de formação do trabalhador, na segunda década do século XXI, presente nas diretrizes socioemocionais no Brasil em articulação com as exigências do capital via OCDE e IAS. Nesse sentido, problematizamos sobre quais interesses econômicos e políticos determinam a formação do trabalhador nas diretrizes socioemocionais, no Brasil, na segunda década do século XXI de acordo com as relações estabelecidas nos interesses de classe presentes na OCDE e no IAS?

Essa problematização nos levou a elucidar a tese aqui defendida, uma vez que as transformações do mundo do trabalho apresentam, constantemente, ornamentações e articulações diferenciadas implicadas na formação do trabalhador sob a égide dos aparelhos privados de hegemonia, atuantes na mercantilização da educação pela mediação do Estado neoliberal, nos interesses de classe presentes na OCDE e IAS. Logo, as competências socioemocionais são mais uma das aderências integrantes das transformações do mundo do trabalho para (re)configurar a formação do trabalhador e dar sequência à expansão do capital. Este, para se sobrepôr como projeto hegemônico, precisa realizar trabalho educativo-formativo.

Portanto, nosso objetivo foi analisar o sentido das competências socioemocionais na formação do trabalhador, considerando suas múltiplas determinações e sua localização histórica no século XXI, no Brasil, verificando suas relações com Organismos Multilaterais, como é o caso da OCDE, e Aparelhos Privados de Hegemonia, de que constitui exemplo o IAS. Ao detalhar o objetivo, procuramos: a) entender como as competências socioemocionais foram

construídas, identificando as relações com Organismos Multilaterais (OCDE, Unesco); b) compreender a relação estabelecida entre interesses de classe presentes na OCDE e no IAS; c) identificar a atuação do IAS, como aparelho privado de hegemonia, e sua articulação com a OCDE, na defesa dos interesses do capital no Brasil, em relação à proposta das competências socioemocionais; d) refletir sobre as condições da formação do trabalhador na proposição das competências socioemocionais; e) apreender as múltiplas determinações das competências socioemocionais na formação do trabalhador brasileiro, no século XXI; f) depreender o sentido das competências socioemocionais na formação do trabalhador e as mudanças projetadas para a classe trabalhadora.

Esse questionamento macro desencadeou outras questões, que consideramos pertinentes para compor o escopo investigativo aqui proposto.

- 1) Como as competências socioemocionais foram construídas nas relações com organismos multilaterais – OCDE e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)?
- 2) Em que âmbito se estabelece a atuação do IAS e sua articulação à OCDE como Aparelho Privado de Hegemonia dos interesses do capital no Brasil?
- 3) Que relações são estabelecidas com os interesses de classe presentes na OCDE e no IAS?
- 4) De qual forma se organiza a atuação do IAS e outras organizações como Aparelho Privado de Hegemonia no desenvolvimento das competências socioemocionais?
- 5) As competências socioemocionais proporcionam que condições de formação do trabalhador?
- 6) Quais são as múltiplas determinações das competências socioemocionais na formação do trabalhador brasileiro no século XXI?

Articuladas aos objetivos específicos, as questões nortearam os capítulos a seguir e, a partir deles, procuraremos responder esses pontos pelos quais nos interrogamos e nos implicamos desde a composição do tema desta pesquisa.

Sendo o fenômeno² de estudo as “competências socioemocionais”, que devem ser compreendidas como parte integrante do projeto do capital para formar trabalhadores, pela pesquisa, é possível desvelar o caminho de acordo com a origem, o movimento da burguesia

² Entendemos importante diferenciar fenômeno de objeto. Assim, seguimos o direcionamento do dicionário da língua portuguesa. **Fenômeno:** que é passível de observação e sua explicação se dá pela ciência. **Objeto:** assunto investigado por uma área do conhecimento, nesse caso também se reporta à mercadoria (FERREIRA, 2010).

nas suas múltiplas determinações e interesses de classe. O caminho inicial para o estudo desse fenômeno consiste em olhar a partir de sua aparência para que encontremos sua essência – “a estrutura e a dinâmica do objeto” (NETTO, 2011, p. 22) –, obscurecida na formação do trabalhador que é o objeto desta investigação. Para tanto, utilizamo-nos do materialismo histórico dialético, entendido como a teoria geral do ser que privilegia o movimento e as contradições articulados à aplicação dos princípios dessa teoria ao estudo da sociedade (NETTO, 2019).

Sem dúvida, para Marx (2011, p. 128), a investigação tem a necessidade de “[...] se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”. O método nos permite estudar a relação capital-trabalho, por onde o sujeito está envolvido em suas relações sociais e de trabalho e que instrumentos compreensivos/determinados para a formação do trabalhador são das competências socioemocionais. Logo, “como ferramenta para ler o real” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 87), discorreremos como centrais as categorias de totalidade e contradição. Além disso, recorreremos à perspectiva gramsciana para a categoria hegemonia.

Cabe ao pesquisador verificar as contradições sociais, a historicidade do fenômeno em sua totalidade. Uma das possibilidades de olhar o fenômeno é confrontar os pontos de vista dos intelectuais orgânicos, da relação que os organismos e as pessoas estabelecem, é firmar o olhar ativo (CAPUTO, 2001) na construção do objeto de pesquisa. Para Kosik (1969, p. 40), essa observação atenta se confirma uma vez que o “[...] princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta”, a qual não é limitada à análise do todo e das partes, mas para assegurar o caráter dialético “de um lado definir a si mesmo, e de outro, definir o todo”. Assim, é importante identificar que, para o autor, a totalidade:

[...] é um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 1969, p. 41, grifo do autor).

O real pode ser entendido no todo pela dialética entre totalidade e contradição (CURY, 1985). As categorias de contradição e hegemonia, de acordo com Evangelista e Shiroma (2019, p. 92, grifos das autoras),

[...] ajudam a compreender que a preocupação do capital com a educação e a classe trabalhadora não é uma “mentira”; mas uma meia verdade, ela não ocorre como anunciada, relacionada a direitos, alívio da pobreza ou justiça social, mas existe por uma necessidade objetiva da formação de força de trabalho.

Esse *hall* de categorias nos mostrou as possibilidades objetivas de pensar o real, tal qual a educação como cercada de possibilidades objetivas num conjunto dinâmico de relações, seja “[...] constituída e constituinte dessas mesmas relações sociais” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 84). Envolto a esse apanhado expressivo e conceitual, utilizamos a metodologia histórico-crítica embasada na pedagogia histórico-crítica para desenvolvimento deste estudo.

Posto isso, procuramos delinear a relação educação e trabalho através da educação e as políticas implicadas a ela. Saviani (2011), por sua vez, a entende no âmbito do princípio educativo, onde o homem adapta a natureza a si e a transforma, nesse sentido, o trabalho se constitui com finalidades, “é uma ação intencional” (SAVIANI, 2011), pois o homem produz continuamente sua própria existência. Assim, o homem altivamente se desenvolve pelo processo de transformação da natureza no campo cultural e ao mesmo tempo social.

Sob a ótica do autor, podemos dizer que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, logo, “significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11). Nesse intenso processo de subsistência material na produção da existência pelo homem, que essa investigação segue através da pesquisa bibliográfica, qualitativa e fundamentalmente à análise de documentos articuladas aos processos de análise de conteúdo e do discurso.

Ao traçarmos a direção desse trabalho, utilizamos as pesquisas de caráter bibliográfico, as quais possuem metodologia de inventário e descrição da produção acadêmica e científica sobre determinado tema, designando categorias que caracterizam cada trabalho para a análise do fenômeno (FERREIRA, 2002), fez-nos conhecer o debate, que se instaura sobre o tema, no campo educacional no Brasil. Como outra abordagem, recorreremos à pesquisa qualitativa que, de acordo com Van Zanten (2004, p. 31), “consiste em entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade”. Nessa perspectiva, ao analisarmos qualitativamente os documentos, procuramos compreender o contexto em que as políticas são estabelecidas, suas redes de conexões e interdependência (MINAYO, 2009).

Seguindo com procedimento metodológico de produção e análise de dados, utilizamos fundamentalmente de análise de documentos que, segundo Evangelista e Shiroma (2019, p. 88-89),

[...] para extrair dos documentos dados da realidade objetiva, é preciso que ele assuma posição ativa na produção do conhecimento. Localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar, analisar as evidências presentes nas fontes resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação quais sejam, discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo.

Compreendemos a necessidade de avançar com a análise documental na busca por sínteses, ideias e expressão de concepções que mostrassem as relações do poder hegemônico, a reprodução das relações de produção, a contradição em sua totalidade para que pudéssemos compreender e analisar o sentido das competências socioemocionais na formação do trabalhador, bem como verificar suas relações com Organismos Multilaterais, a exemplo da OCDE, e Aparelhos Privados de Hegemonia, a exemplo do IAS³.

Nesta pesquisa, analisamos documentos nacionais e internacionais com variedades de perspectivas em relação às diferentes situações sociais, quais sejam: *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015); *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (DELORS, 1998). Igualmente, os documentos do IAS: *Competências Socioemocionais: material de discussão* (IAS, 2014); E-books sobre as macrocompetências: *Engajamento com os outros* (IAS, 2020a), *Abertura ao novo* (IAS, 2020b), *Amabilidade* (IAS, 2020c), *Autogestão* (IAS, 2020d), *Resiliência emocional* (IAS, 2020e).

A motivação em analisar profundamente esses documentos está em compreender essa sociedade do empreendimento que “[...] expressa o *empreendedorismo* dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a empresa” (FREITAS, 2018, p. 31, grifo do autor). Com isso, a delimitação do Estado em mediar o desenvolvimento das competências socioemocionais pelo organismo da sociedade civil, o IAS através das diretrizes da OCDE.

Esse trabalho investigativo exige do pesquisador compromisso, rigor ao compor sucessivas hipóteses, as quais devem estar acompanhadas de empiria (THOMPSON, 1981). Evangelista e Shiroma (2019) alertam que só podemos entender os documentos se teorizarmos sobre eles, levantando conceitos. Trata-se de internalizar e focar o olhar para as questões políticas, sociais, culturais, educacionais para ultrapassar o senso comum. A construção do

³ A escolha dos documentos a serem analisados está de acordo com a discussão da categoria empírica: “competências socioemocionais”.

objeto de pesquisa é a ampliação dos saberes cognitivos para além das fronteiras, é sair do pré-construído, e, de acordo com Bourdieu (2005, p. 34), está em todo lugar, sendo necessário “romper com o senso comum”, sair do óbvio, das interpretações que todo mundo sabe, das proposições anteriores da teoria e imergir cientificamente para desvelar o objeto.

Como primeira aproximação com o tema, buscamos conhecer fatos e fenômenos relacionados ao problema investigado, levantamos subsídios para, além de entender, conhecer as relações estabelecidas com problema e objetivos. A exploração das categorias nos permitiu delinear o campo para buscar o entendimento do fenômeno, em específico, as competências socioemocionais e a formação do trabalhador, em sua complexidade, especificidade o qual constitui natureza social e cultural por meio de análise, observações e interpretações em sua aparência e essência.

Assim, realizamos levantamento do campo empírico e corpus documental, coligindo e ordenando a documentação nacional e internacional relativa às competências socioemocionais. Em seguida, exploramos as categorias empíricas para conhecer fatos e fenômenos relacionados ao problema através da leitura e sistematização dos documentos selecionados. Esse conhecimento nos levou a identificar o caráter histórico do tema de pesquisa para compreensão dos diálogos estabelecidos bem como as referências teórico-conceituais.

Para o recrudescimento da investigação realizamos o estado do conhecimento através de levantamento e análise de produções acadêmicas em Educação, as quais pudemos contar com auxílio para construção da compreensão nesse campo cada vez mais amplo e complexo (MOROSINI, *et al.*, 2021). Procuramos evidenciar como se manifesta a relação capital/trabalho por intermédio das diretrizes socioemocionais presentes na formação do trabalhador e suas articulações com as exigências do capital via OCDE e IAS. Logo, encontramos incidências do tema em periódicos especializados de circulação nacional – Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca científica eletrônica online (SciELO) e em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, compreendendo ao período de 2010 a 2020.

O recorte sobre o estudo das competências socioemocionais tem em vista a formação do trabalhador sob aspectos que antecipam sua chegada no mercado de trabalho, regulada pelos princípios da ação capitalista como saída para não interromper seus fluxos direcionados à acumulação de riquezas. As competências socioemocionais são compreendidas, atualmente, por organismos multilaterais, como uma das principais ferramentas para desenvolver e formar o trabalhador para o século XXI. Tais concepções educativas estabelecidas pelo ideário neoliberal levam ao processo de precarização e descaracterização do ensino, legitimando

interesses dominantes implacavelmente impostos e devidamente aceitos pela sociedade em geral. O impacto é potencializado nesse contexto, principalmente e imperativamente determinante como saída emergencial para não romper o fluxo do capital e amenizar as graves consequências futuras para a formação do trabalhador, também ocasionadas pela interrupção da educação nesse período de pandemia do Covid-19.

A conjuntura brasileira se processa com o desgoverno e a negação da formação do trabalhador com sustentação sólida. Propõe reformas que acentuam o distanciamento de uma educação universal, laica, de qualidade, a exemplo da reforma do ensino médio que entra em vigor neste ano letivo, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Alavanca o descrédito da ciência brasileira em nível mundial, realizando cortes orçamentários que impactam a promoção do bem comum, também encontrado no desenvolvimento de pesquisas científicas. Um desgoverno que só potencializa as exclusões e desigualdades sociais, penalizando os mais frágeis ao invés de ampará-los (FONTES, 2020). Com gravidade, o período pandêmico intensificou a interrupção da educação, sendo esta mais um dos inúmeros retrocessos e agravamentos sociais dessa realidade objetiva.

Nesse sentido, a escolha do objeto em estudo – competências socioemocionais e formação do trabalhador – se justifica na linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (EPPC) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pois está na pauta dos organismos multilaterais que recomendam elaboração e aplicação de políticas públicas que visem atender às demandas atuais do desenvolvimento capitalista neoliberal.

As competências socioemocionais são pauta de discussões para encaminhamento de políticas públicas no Brasil, as quais começam a ser discutidas, em nível nacional, no ano de 2013 pelas agências: OCDE, Unesco e a organização sem fins lucrativos Instituto Ayrton Senna (IAS). Da parceria estabelecida pela OCDE e IAS surge o instrumento de avaliação Projeto SENNA, que é um modelo de avaliação em larga escala, desenvolvido em parceria com IAS, OCDE, Ministério da Educação (MEC) e o Governo do Rio de Janeiro. Têm suas origens em estudos iniciados nos Estados Unidos, na escola primária Perry – cidade de Ypsilanti, Michigan – com o programa *Perry Preschool*, realizado nos anos de 1962 a 1967 e se estabelece pela intervenção na primeira infância. (HECKMAN; PINTO; SAVELYEV, 2013). O projeto foi elaborado pelo psicólogo David P. Weikart, sendo a abordagem *High/Scope*⁴ base ativa do

⁴ O currículo *High/Scope* tem bases piagetianas sobre o desenvolvimento infantil, as quais considera a criança aprendiz ativo, em que o aprendizado se estabelece pelas atividades planejadas, desenvolvidas e refletidas por ela. “É uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças”. (WEIKART, 2004, p. 23).

programa, o objetivo foi desenvolver as capacidades de crianças afro-americanas entre três e quatro anos de idade, as quais apresentavam baixa capacidade cognitiva – QI (Quociente de Inteligência) – e baixo nível socioeconômico, sujeitas a altos fatores de risco e reprovação escolar.

O IAS, que é parceiro para desenvolvimento das competências socioemocionais, no Brasil, constitui-se em uma Organização Sem Fins Lucrativos (ONG)⁵ e completou 27 anos de atuação em 2021. Está incluído no terceiro setor desempenhando ações voltadas para a assistência social no âmbito da educação e cultura. Visualizando a educação integral, iniciou suas atividades em 1994, com Viviane Senna, fundadora e atual presidente. A ONG objetiva capacitar educadores, propor políticas públicas, atuando em torno de soluções educacionais no âmbito pedagógico, da gestão educacional e avaliação em larga escala, como é o caso do modelo de avaliação das competências socioemocionais. Direcionam suas atividades ao ensino fundamental e ensino médio promovendo parcerias com Secretarias de Educação no intuito de “fortalecer o *protagonismo* dos educadores e dos alunos”. (IAS, [2012], p. 2, grifo nosso).

Em 2004, o IAS recebeu a chancela para a criação da Cátedra Unesco de Educação e Desenvolvimento por focar a atuação na educação para o século 21. Seguindo pelas relações com organismos multilaterais, foi convidado em 2012 a participar do grupo de organizações parceiras da OCDE. Tornou-se a primeira organização no Brasil, por desenvolver projetos de impacto social, a participar na NetFWD (Net Forward)⁶, que promove o encontro para os formuladores de políticas em nível global e parceiros em organizações multilaterais, fica situado no Centro de Desenvolvimento da OCDE. Nos últimos dois anos, consecutivamente, o IAS foi reconhecido pelo Great Place to Work⁷ como uma das melhores empresas para se trabalhar.

De acordo com Primi e Santos (2014), o Relatório Delors (DELORS, 1998), publicado pela Unesco em 1996, fundamenta o debate sobre a formação de competências socioemocionais com foco significativo em dois dos quatro pilares: aprender a ser, aprender a viver juntos (*competências socioemocionais*); seguindo para aprender a conhecer, aprender a fazer (*competências cognitivas*) e as define como “necessidades educativas fundamentais”. Segundo

⁵ Entidade Jurídica sem fins lucrativos para os diretores. O faturamento é revertido exclusivamente para o patrimônio da própria instituição sem acumulação de capital.

⁶ “Rede de Fundações que Trabalham para o Desenvolvimento (NetFWD) reúne líderes em filantropia e os conecta com formuladores de políticas e especialistas da OCDE para enfrentar os desafios de desenvolvimento mais urgentes do mundo”. Informação disponível em: <http://www.oecd.org/development/networks/>.

⁷ Consultoria Empresarial. Informação disponível em: <https://gptw.com.br/educacao/lideranca/>.

o Relatório Delors (DELORS, 1998, p. 20-21), tais necessidades referenciam tanto “instrumentos essenciais de aprendizagem” (oralidade, cálculos matemáticos, escrita) - competências cognitivas - quanto “conteúdos educativos fundamentais” (aptidões, valores, atitudes) - competências socioemocionais. Essas necessidades estão relacionadas às competências do profissional, exigidas para a formação do trabalhador pelas vias do capital.

Seguindo a linha do Relatório, esses instrumentos e conteúdos desenvolvidos conjuntamente, ampliam saberes cognitivos e socioemocionais para além das fronteiras da escola, onde o ser humano desenvolve capacidades de sobrevivência, do viver, trabalhar “com dignidade” melhorando a qualidade de vida e aprendendo constantemente (DELORS, 1998). As implicações das competências socioemocionais na formação do trabalhador é um tema recente, refletido na segunda década do século XXI advindo de órgãos internacionais com especificidades para formação de políticas públicas de educação nacional, conforme apontado.

Nas diretrizes da OCDE (2015) e Unesco (DELORS, 1998), a escola colabora na formalização do modelo pré-estabelecido para a tipologia do sujeito/trabalhador – flexível, polivalente, individualizado – nas determinações da estrutura capitalista. Logo, ela é responsabilizada de forma direta sobre a formação do trabalhador, uma vez que “[...] as escolas passam a ser cada vez mais importantes para o processo de formação de competências” (OCDE, 2015, p. 83).

Sobre o processo de desenvolvimento socioemocional, o documento da OCDE (2015, p. 74) evidencia que “competência gera competência”, havendo a necessidade de solidificar as competências ainda na infância, pois é necessário tê-las consistentes antes de a criança atingir a adolescência, período em que passa a integrar os interesses de classe no projeto do capital para juventude trabalhadora contido nos Programas de Aprendizagem Profissional (KATREIN, 2018).

Cabe destacar que a emergência do modelo toyotista de produção instaurou uma mudança paradigmática: o trabalho fragmentado da linha de montagem do taylorismo/fordismo foi sendo substituído pela organização flexível. Esta exige escolaridade e formação técnica profissional para o desenvolvimento das competências. A aprendizagem flexível está nas bases da capacidade de aprender a aprender, ter maior autonomia, tomar decisões rápidas, promover identificação/identidade com valores da empresa, prevenir problemas e reagir a imprevistos a partir da obrigação em contexto voluntário, bem como atuar e liderar equipes além de aperfeiçoamento contínuo. Nas bases das competências socioemocionais, o sujeito é submetido a uma formação que se estabelece “[...] de acordo com as demandas do mundo contemporâneo”. (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 12).

Amparando-nos na dialética marxista, procuramos nos apropriar da matéria em suas minúcias, do menor elemento em relação ao todo, “[...] analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno” (MARX, 2011, p. 129) e, assim encontrarmos-nos com o que foi construído anteriormente, na essência histórica do objeto e sua movimentação. Nesse sentido, apresentamos de forma breve e preliminar a definição de algumas categorias, as quais se tornam conceitos-chave constituintes do problema de pesquisa e questões norteadoras: aparelho privado de hegemonia, múltiplas determinações e competências socioemocionais⁸.

Para Gramsci (2007, p. 253), as “sociedades particulares, de caráter duplo – natural e contratual ou voluntário –, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil)”. O aparelho privado de hegemonia (APH) está intrinsecamente relacionado à sociedade civil e ao Estado, integra a estrutura ideológica da classe dominante, criando novo terreno ideológico, agindo na determinação da elaboração/reorganização de conhecimentos e seus métodos. (GRAMSCI, 1999). A importância em entendermos esse conceito, recai sobre esta investigação na relação de classes pela atuação dos APHs com foco nas instituições nacionais representadas pelo IAS – organização sem fins lucrativos não governamental – e sua articulação com Organismos Multilaterais, representados pela OCDE.

As múltiplas determinações que constam pelas competências socioemocionais na formação do trabalhador buscam instrumentalizá-lo, sendo este o objeto e não sujeito histórico, constituindo a urgência em formar seu próprio capital do conhecimento. As “leis *harmônicas* da economia burguesa” são projetadas na “[...] população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo” (MARX, 2011, p. 38) e, “numa rica totalidade de muitas determinações e relações” (MARX, 2011, p. 77), a classe dominante, analiticamente, institui múltiplas determinações seja por meios precisos, simplificados e/ou representativos – caso das regulações dos organismos multilaterais no que diz respeito às competências socioemocionais e à ação hegemônica dos aparelhos privados.

A partir da análise dos autores⁹ que compõem o estado do conhecimento, desta pesquisa, define-se a categoria *competências socioemocionais* como a capacidade do indivíduo em estabelecer relações consigo mesmo ou com os outros, gerenciar emoções e tomar decisões. É o processo de compreender, regular e expressar as emoções de forma oportuna e propícia que

⁸ A complementação se dará em capítulos subsequentes.

⁹ O embasamento dos autores para definição de competências socioemocionais estão no documento da OCDE (2015), no Relatório da Unesco (DELORS, 1998), no Material de Discussão do IAS (2014), no Fórum Internacional (2014) ou num composto misto de autores sobre inteligência e competências emocionais.

venha apropriadamente auxiliar na efetivação de tarefas a partir do desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos pelo agir emocional, seja por uma disposição interna ou circunstância pré-determinada pelo meio e, segue pela forma da atuação no convívio social. (LAGO, 2017; SILVA, 2018; CARVALHO; SILVA, 2017; KATREIN, 2018).

Observamos que vários pesquisadores vêm desenvolvendo estudos sobre o tema aqui proposto, os quais apontam as competências socioemocionais a partir de documentos de organismos multilaterais e da articulação com aparelhos privados de hegemonia. Os diversos enfoques permeiam currículo, processos de avaliação, formação de professores, formação profissional. Destacamos pesquisas como as de Heckman et al (2010; 2013) que evidenciam o desenvolvimento das competências socioemocionais a partir da análise do programa *Perry Preschool*. As pesquisadoras Vera Peroni (2011; 2017), Theresa Adrião (2011) e Luciani Cormelatto (2014) discutem a atuação do IAS para a gestão da educação pública na parceria público-privado.

Outrossim, identificamos que existem vários estudos e discussões sobre o IAS, os documentos da OCDE, além de poucos relacionados com a educação do trabalhador e praticamente nenhum articulando o IAS ao discurso dessa prática internacional, a qual vem como diretrizes recomendáveis para educação, mais especificamente de formação do trabalhador. Porém, quando juntamos os três eixos em um único estudo/pesquisa não encontramos delineamentos e diálogos em estudos anteriores ou contemporâneos para contribuir com essa construção¹⁰. Dessa forma, entendemos que a originalidade desta pesquisa se encontra justamente na confluência desse tripé onde o debate versa pelo discurso da educação enquanto *business*¹¹, de acordo com o propósito dos empresários da educação pelas políticas nacionais nas disposições dos organismos multilaterais e o reflexo na formação do trabalhador.

A principal hipótese desse trabalho considera que as competências socioemocionais são instituídas na formação do trabalhador, através dos interesses de classe presentes na OCDE e IAS, como um outro tecido, integrante das transformações do mundo do trabalho, numa concepção histórica para (re)construção da educação do trabalhador pela sua subjetividade, emoção e cognição, de forma parcelada e alienada? Contudo, para aprofundamento empírico e teórico do tema em investigação, estruturamos este trabalho em cinco capítulos seguidos das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos, elementos que contextualizam as implicações das competências socioemocionais na formação do trabalhador no século XXI

¹⁰ Comprovamos pela realização do mapeamento da produção científica por meio do Estado do Conhecimento.

¹¹ Utiliza-se a substituição de “educação enquanto mercadoria” para “educação enquanto negócio”. Ver processo de Bolonha.

como problema de pesquisa, nas interfaces entre os campos da psicologia organizacional e da educação.

No Capítulo 2, explicitamos três pontos percorridos pelos subitens: 1) a construção do estado do conhecimento a partir da delimitação do período temporal, localização e categorias empíricas para a pesquisa em produções científicas; 2) o quadro teórico para conhecer a discussão das competências socioemocionais em Políticas Educacionais brasileiras e; 3) aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos que encaminham esta pesquisa. No Capítulo 3, discutimos como as competências socioemocionais foram construídas nas relações com organismos multilaterais (OCDE e Unesco) e seus encaminhamentos na política mundial, assim como, sua vinculação com o Estado brasileiro.

O Capítulo 4 versa sobre aparelhos privados de hegemonia e os interesses do capital na deliberação de políticas educacionais no Brasil, o qual está dividido em dois subitens: o primeiro objetiva compreender a atuação do IAS e a articulação com a OCDE e os interesses de classe ali presentes, assim, procuramos mostrar as relações estabelecidas pelos interesses de classe das duas instituições, a internacional e a nacional, bem como, a conexão do Estado na recepção, organização das recomendações de organismos multilaterais e a transferência de responsabilidades para os APHs. No segundo subitem, procuramos mostrar como se organiza a atuação IAS e outras organizações como APH, no desenvolvimento das competências socioemocionais e seu *locus* de suposto auxílio (RODRIGUES; FERNANDES, 2017) em processo hegemônico.

O enfoque do Capítulo 5, pauta na identificação das condições de formação do trabalhador no contexto das competências socioemocionais e suas múltiplas determinações. Divide-se em dois subitens: o primeiro, tem por objetivo refletir e analisar sobre as circunstâncias da formação do trabalhador brasileiro sob influência das competências socioemocionais e suas múltiplas determinações, nas duas primeiras décadas do século XXI; no segundo subitem, procuramos estabelecer compreensão, a partir do processo de transformações do mundo do trabalho, da luta pela sobrevivência e do desemprego, no âmbito das mudanças “projetadas” para a classe trabalhadora para o século XXI.

Já nas considerações finais, recuperamos as principais questões discutidas ao longo desta investigação, organizando análises e reflexões sobre as competências socioemocionais e seu movimento na formação do trabalhador, articulados aos interesses de classes, os ditames do capital, pela elaboração de políticas sociais com ênfase nas educacionais.

A partir da análise das diretrizes impostas por organismos multilaterais e, acatadas por políticas nacionais no âmbito social para a construção de um novo direcionamento para a

formação do trabalhador, esta imbuída numa educação neoliberal, entendemos que a pesquisa pode contribuir com debates em nível socioeducacional no fortalecimento da contra hegemonia. Nossa preocupação está em analisar as mudanças qualitativas e, de certa forma quantitativas, que segundo Neves e Sant'Anna (2005, p. 19), “[...] se processam no conteúdo e na forma do trabalho, na organização da produção e nas relações de poder” que engendram essa nova aderência às transformações do mundo do trabalho – competências socioemocionais – as quais redefinem as “[...] estratégias de lutas da classe trabalhadora com vistas às transformações das relações sociais capitalistas” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 19). Assim, desejamos colaborar com essa discussão, nesse momento histórico, onde a educação além de mercadoria está sendo utilizada como um negócio de investimento altamente lucrativo pelos empresários numa verdadeira reforma empresarial da educação. (FREITAS, 2018).

Todavia, evidenciamos a relevância dessa pesquisa, nessa conjuntura, uma vez que o descaso do governo e as recomendações dos organismos multilaterais potencializam o desenvolvimento das competências socioemocionais, impactando a formação do trabalhador sob as relações sociais e de trabalho. A demanda de formação do trabalhador é do capital, que por sua vez reflete a antecipação do desemprego anunciado, responsabilizando o trabalhador pela baixa oferta. Os empregos serão suficientes para o trabalhador que tiver a formação do capital, sendo o indivíduo responsabilizado quer pela sua pobreza, quer pela aprendizagem contínua em processo contraditório.

Os organismos multilaterais como a OCDE e Unesco, corroboram com o pensamento neoliberal e trabalham para sugerir que, países como o Brasil, elaborem e apliquem políticas que atuem junto a personalização da educação, da saúde, da economia. Salientamos, contudo, que a discussão iniciada e apresentada a seguir, como sinalizam os capítulos, não se exaure neste estudo. Não temos a pretensão de esgotar o assunto, pois, este se coloca em início como proposta de reflexão e incentivo ao desenvolvimento de outras pesquisas sobre a temática.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O pesquisador passa por fenômenos próprios de sua subjetividade ao compor sua escrita que é singular. Sua singularidade o leva a conhecimentos e transformação de processos desenvolvidos pela experiência e ao desvelamento de outros. Para tanto, é importante encontrar o lugar na existência de sua investigação, ou seja, “adaptar a natureza a si” (SAVIANI, 2011, p. 11). A educação é um processo natural do homem que está em constante processo de aprendizagem. Saviani (2011, p. 11) afirma que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, assim é, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”, o qual, em políticas educacionais, leva-nos a construir os fundamentos teórico-metodológicos para os propósitos desta investigação que se sustenta em categorias como educação e trabalho, além de classes sociais.

A relação educação e trabalho é entendida como princípio educativo, uma vez que o homem adapta a natureza a si e a transforma (SAVIANI, 2011). Sendo assim, o trabalho passa a constituir finalidades, havendo intencionalidades na ação do trabalhar, o que leva o homem a estabelecer vínculos com a produção e reprodução de sua vida material. Logo, a forma de produção da vida material condiciona o desenvolvimento do ser humano em sociedade, da vida política e intelectual estabelecendo uma das forças para o modo de produção capitalista.

Contraditoriamente, as relações de produção independem da vontade do indivíduo, onde o grau dessas forças constitui a estrutura econômica da sociedade, elevando estruturas jurídicas e políticas como formas de consciência social (SAVIANI, 2015). Efetivamente, a formação do trabalhador do século XXI visa desenvolver o máximo das potencialidades do indivíduo pela política das organizações flexíveis, pelos trabalhos de alta performance, pelas competências cognitivas e socioemocionais.

O objetivo deste capítulo está: em delimitar o campo do conhecimento científico sobre o objeto a ser investigado; mapear e fazer o balanço de toda a produção, utilizando como direcionamento os descritores, estes retirados do problema de pesquisa. Além disso, discutiremos as perspectivas teórico-metodológicas delineadas para desenvolvimento desta investigação. O capítulo foi constituído em três subitens. No primeiro, apresentamos o estado do conhecimento, onde passamos a “identificar, selecionar, sistematizar e categorizar” (MOROSINI, 2021, p. 12) a temática proposta. Agregadas interdisciplinarmente, as produções nos auxiliam na fundamentação deste trabalho, as quais estão focadas em autores que, discutem na totalidade e dialeticamente as implicações das competências socioemocionais e as múltiplas determinações para a educação através das orientações de organismos multilaterais na

elaboração de políticas sociais. A importância deste subitem está alinhado aos entendimentos de Morosini (2015), para a reflexão e síntese sobre a produção científica, sejam teses, dissertações, periódicos e livros. Procuramos demonstrar as relações dos autores, as influências das instituições em que estão inseridos, as localizações no espaço geográfico, como também a estrutura público/privado. Logo, compreendemos Bourdieu (2005) sobre a inserção da produção em um campo social constitutivo de relações de forças, lutas e interesses.

Realizamos, no segundo subitem, análise das produções científicas levantadas sobre as competências socioemocionais, apontando questões teóricas fundamentadas na perspectiva da educação brasileira. A importância do quadro teórico nos leva, enquanto pesquisadoras, a tomar posição sobre o problema de pesquisa, situar no processo com análise crítica do conhecimento levantado, realizando os contrastes e as relações das abordagens teórico-metodológicas (ALVES, 1992), assim como os pontos consensuais, os debates e as contestações dos autores sobre as competências socioemocionais, a formação do trabalhador e suas implicações. Em linhas gerais, sinalizamos o agrupamento das categorias analíticas e empíricas utilizadas pelos autores e as correspondências estabelecidas com as que nos propomos aqui.

Os aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa em políticas educacionais estão delineados no terceiro subitem, organizados a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético e da metodologia histórico-crítica.

Reforçamos que os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa nos levarão ao encontro do desvelamento do objeto para nos aproximarmos da tese que defendemos de que a formação do trabalhador entra na conformidade do mundo do trabalho pelas suas transformações. Assim, entendemos a importância em explorar a composição do estado do conhecimento, a interlocução dos autores e principalmente o método e a metodologia que estabelecemos para esta pesquisa, os quais serão expostos no decorrer do capítulo.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Apresentamos nesse subitem o estado do conhecimento através de levantamento, sistematização e categorização de bibliografias, evidenciando, de forma quantitativa, como se apresenta a relação capital/trabalho por intermédio das diretrizes socioemocionais presentes na formação do trabalhador e suas articulações com as exigências do capital via OCDE e IAS.

Para discutir o “estado do conhecimento”, define-se, inicialmente, a categoria conhecimento, considerando sua polissemia em diferentes perspectivas. Em termo etimológico,

conhecimento se estrutura no conhecer, ter a noção, informação, saber (CUNHA, 1999). Tem origem no latim *cognoscere*, no sentido das palavras: saber, conhecer, de com-, junto, mais *gnoscere*, tomar conhecimento (FERREIRA, 1988). Para a língua portuguesa, conhecimento é informação, notícia, ciência, consciência de si mesmo, o que pode ser aprendido e ensinado (FERREIRA, 2010).

Na filosofia, o conhecer na visão de Parmênides (CHAUÍ, 2015), é alcançar o idêntico, o imutável. O pensamento não se constrói a partir do contrário a si mesmo, nas constantes mudanças, ele é genuíno. Diferentemente, Heráclito considera a realidade um “fluxo perpétuo”, a harmonia dos contrários, em constante transformação. Logo, o conhecer é permitido pelo pensamento que alcança pelos nossos sentidos (imagem da estabilidade) e pela verdade na mudança contínua (CHAUÍ, 2015). Na terminologia piagetiana “[...] conhecer consiste em construir ou reconstruir o objeto do conhecimento de modo a apreender o mecanismo desta construção, [...] é produzir um pensamento, de modo a reconstituir o modo de produção dos fenômenos” (BATTRO, 1978, p. 60).

O conhecimento pode ser uma saída para assegurar que cada indivíduo valide sua investigação. O pesquisador terá somente uma pesquisa encorpada se ultrapassar os limites do desejável, abraçando a discussão teórico-metodológica. Do contrário, pesquisadores iniciantes permanecem colados à sua própria prática. Essa formação, para Thompson (1981), faz-se no processo histórico capitalista de luta de classes. Veiga (2010, p. 22) entende “[...] os intelectuais como uma categoria histórica que se estabelecem nas lutas competitivas do campo acadêmico”. Logo, levam a formular consciências diversificadas e diferenciadas no que diz respeito a sua função na sociedade, uma vez que as pesquisas em educação levam às rupturas sociais.

A educação como campo de conhecimento está no âmbito da diversidade disciplinar, que aponta multiplicidade de abordagens, mas também de especificidade associada ao campo e à sua circunscrição no domínio das ciências sociais. Trata-se de assumir propósitos com clareza de abrangência e de estruturas conceituais, enquanto campo acadêmico e investigativo, mesmo mantendo seu referencial plural. A identidade do campo tomada como amplo e disciplinar, não apenas associando disciplinas específicas como pedagogia e didática, com larga “[...] gama de estudos sobre e para a educação em variados campos do conhecimento, tornando difícil assumir epistemologicamente um eixo identitário” (GATTI, 2012, p. 19-20). Assim, colocam-se na multidisciplinaridade de conteúdo, conceitos e lugares de origem. Logo, compreendemos que ao mapear e/ou discutir produções acadêmicas em Educação é fundamental entender as finalidades do estado de conhecimento na política educativa.

Para Durkheim (2007, p.1) “[...] há em toda a sociedade um grupo determinado de fenômenos que se distinguem por caracteres definidos daqueles que as outras ciências da natureza estudam”. Portanto, é possível incorporar ao tema em estudo a pertinência, a originalidade, a inovação. A partir da dedicação, rigor e interesse na pesquisa se obtém a qualidade, mapeando e registrando fatos, estabelecendo relações e interlocuções com outros trabalhos e autores. A constituição do campo teórico de uma área de conhecimento permite ao pesquisador identificar: subsídios teóricos científicos da construção da teoria; restrições que possam haver no campo em que se move a pesquisa; a forma como é tornada pública a produção e a identificação de experiências inovadoras investigadas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

As pesquisas denominadas *estado do conhecimento*, articuladas ao instrumento de investigação – pesquisa bibliográfica – introduz o mapeamento e a discussão de certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento (FERREIRA, 2002). Ferreira (2002), destaca que as pesquisas de caráter bibliográfico utilizam a metodologia de inventário e descrição da produção acadêmica e científica sobre determinado tema, designando categorias que caracterizam cada trabalho para a análise do fenômeno.

De acordo com Cury (1985, p. 21), “[...] as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir sobre os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” relacionadas concretude de “cada tempo e lugar”. Para Ianni (2011, p. 397), a construção da categoria é:

[...] a síntese da proposta de Marx, isto é, como se explica cientificamente um acontecimento, como se constrói a explicação. Na medida em que a explicação se sintetiza na categoria que poderíamos traduzir em “conceito”, numa lei, então a construção da categoria é por assim dizer, o núcleo, o desfecho da reflexão dialética; explicar dialeticamente e construir a categoria ou as categorias que resultam da reflexão sobre o acontecimento que está sendo pesquisado.

O alerta de Van Zanten (2004) se volta para a atenção que o pesquisador deve ter ao analisar o discurso dos atores. Há a necessidade de entender a assimilação que eles trazem em relação ao que é produzido pela sociedade sobre o pesquisador, assim como a análise do material qualitativo considerando seu posicionamento. Dessa forma, preza a desconstrução do discurso em sua completude fazendo com que a análise crítica leve o pesquisador a ficar mais próximo da construção da categoria, direcionando-se pela reflexão dialética. Nesse sentido, a categoria totalidade relacionada aos estudos em políticas educacionais justifica-se enquanto o autor não propõe apenas a compreensão do real do fenômeno investigado, mas “[...] pretende

uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos” (CURY, 1985, p. 27), coordenando-os com síntese explicativa mais ampla.

Sustentadas e desafiadas a conhecer a produção existente para buscar a originalidade, as pesquisas do estado do conhecimento também podem ter fontes documentais como processo empírico. O tratamento de um documento segue as orientações de Evangelista e Shiroma (2019, p. 84), que recomendam as contribuições do marxismo na análise de documentos, logo, é importante observar que “[...] neles estão impressos – por afirmação ou elisão – o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante”. Isso faz com que o sujeito social tenha dificuldades em perceber a realidade complexa, no desvelamento do real (IANNI, 2011).

Para compor o estado do conhecimento, delimitamos o período de 2010 a 2019 para pesquisa em produções científicas, estando em acordo com a data de publicação do documento *Competências socioemocionais: material de discussão* do IAS (2014), já que a datação para a realização da pesquisa se estabelece a partir da data do documento original (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Sendo assim, definimos que o período para a investigação do problema de pesquisa será no século XXI, no Brasil.

O *start* para estabelecermos o estado do conhecimento foi iniciado, preliminarmente, pelo campo empírico e pela definição do corpus documental, a partir da leitura e verificação das referências bibliográficas do artigo de Jane Eire Rigoldi dos Santos e Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (2016), “Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais”. Assim, entramos em contato com documentos que nos direcionam para o caráter histórico do tema de pesquisa, para compreensão dos diálogos estabelecidos como também para referências conceituais.

Quadro 1 – Documentos Nacionais e Internacionais: primeiras aproximações

Documentos					
Nacionais			Internacionais		
Autor	Documento	Ano	Autor	Documento	Ano
Instituto Ayrton Senna	Competências socioemocionais: material de discussão	2014	Jacques Delors - Unesco	Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI	1998
Ricardo Primi; Daniel Santos	Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar as políticas públicas	2014	OCDE	Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais	2015
Fórum Internacional de políticas públicas	“Educar para as competências do século 21”. Competências para o Progresso Social	2014			
Fórum Internacional de políticas públicas	“Educar para as competências do século 21”. Sumário: Fórum de Ministros	2014			

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados de Santos e Carvalho (2016).

A leitura prévia desses documentos nos possibilitou organizar um breve histórico das proposições em torno das competências socioemocionais, quando e como elas aparecem, quais foram as primeiras publicações, a que conteúdo os autores dos documentos se referem e quais agências discutem. É na lógica histórica da evidência que os fenômenos em movimento se mostram em manifestações contraditórias (THOMPSON, 1981), uma vez que todo o processo histórico tem remissão, revela elementos e suas contradições. Além disso, identificamos que os documentos foram escritos no Brasil, com exceção do Relatório da Unesco (DELORS, 1998).

O agrupamento dessas informações nos permitiu, ainda, a delimitação do tema e levantamento do problema de pesquisa. Com a relação desses documentos, identificamos os intelectuais orgânicos Ricardo Primi, Daniel Santos, Viviane Senna, citados também no estudo das publicações dos autores no levantamento bibliográfico. Como sujeitos coletivos estão:

OCDE, Unesco, IAS, este também como Aparelho Privado de Hegemonia, e o MEC como Aparelho de Estado.

Com o propósito de identificar e conhecer a discussão sobre as competências socioemocionais na produção científica em políticas educacionais no Brasil, realizamos levantamento bibliográfico em três meios de divulgação da produção do conhecimento na área entre os meses de junho de 2019 e fevereiro de 2020. Encontramos incidências do tema em periódicos especializados de circulação nacional, como o Portal de Periódicos da Capes/MEC, SciELO e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, esta última disponibiliza informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação do país.

Utilizamos a palavra-chave *OCDE* como primeira tentativa para o levantamento bibliográfico e procuramos identificar se, relacionado a esse descritor, os autores fazem alusão às competências socioemocionais. Em seguida, realizamos a pesquisa no Portal de Periódicos SciELO no mês de março de 2019. Sem a utilização de filtros tivemos 150 trabalhos.

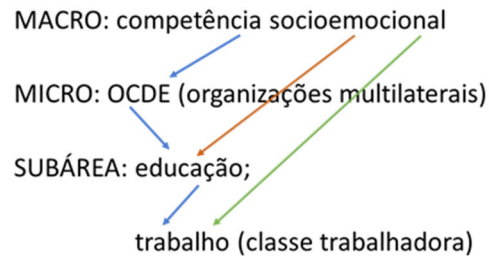
Os filtros utilizados foram: 1) período: 2010 a 2018 no Brasil. 2) Área Temática 1 – Ciências Humanas, encontramos 21 trabalhos; 3) Área temática 2 – Ciências Sociais Aplicadas, 20 trabalhos; 4) idiomas: Português, 32 artigos; Inglês, 12 e Espanhol 2 trabalhos. No entanto, nenhum referenciou “competências socioemocionais”. Assim, definimos as categorias: *socioemocionais*, *competências socioemocionais*, *habilidades cognitivas*, *sociocognitivo* e *social-emotional*. Todas essas palavras-chave foram inseridas na busca sem a utilização de *aspas* e não obtivemos resultados, sendo que nosso objetivo era procurar pesquisas no Brasil.

Seguimos a busca no Portal de Periódicos da Capes, em 28 de março de 2019. Utilizamos separadamente as palavras-chave: *OCDE* e *socioemocional*. Além disso, colocamos o período referente a 2010 a 2019 e os filtros: 1) título: últimos dez anos; 2) artigos; 3) idioma: qualquer (pois estavam disponíveis: alemão, inglês e espanhol). Para o descritor *OCDE*, obtivemos 157 artigos, e o *socioemocional*, 46. Não identificamos nenhum trabalho potencial com o descritor *OCDE*; já com o descritor *socioemocional* encontramos um no ano de 2017. Entendendo que a pesquisa e seus resultados estavam rasos, retomamos a leitura de Santos e Carvalho (2016), sistematizando e categorizando o texto.

Dessa forma, redefinimos descritores, que, a nosso ver, convergiam para o âmbito da investigação. Com intuito de completar, apurar e recrudescer esse estado do conhecimento, retornamos ao levantamento bibliográfico nos portais de periódicos e nos catálogos de teses e dissertações. Orientamo-nos pelos seguintes descritores: competência socioemocional; OCDE; educação; trabalho. As suas correspondências estão de acordo com a Figura 1.

Figura 1 – Relação de descritores

Descritores: Competência socioemocional; OCDE; Educação; Trabalho



Fonte: Elaborada pela autora

A busca no Portal de Periódicos Capes foi direcionada pelas palavras-chaves correlacionadas entre si: a) competência socioemocional e OCDE; b) competência socioemocional; c) competência socioemocional e educação; d) competência socioemocional e trabalho; e) educação e competência socioemocional; f) socioemocional e OCDE; g) socioemocional e trabalho. Sem a utilização de filtros e com *aspas*, encontramos 31 artigos; com filtros e com *aspas* nos deparamos com o total de 12 artigos. Observamos que os trabalhos encontrados sem e com aplicação de filtros estão nos mesmos descritores relacionados (“b”, “e”, e “f”). Os filtros utilizados foram: grande área de conhecimento, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas; temporalidade de 2010 a 2019; localização no Brasil; nas áreas de conhecimento e avaliação: educação e como área de concentração: educação; trabalho e educação.

Para a pesquisa no SciELO, direcionamo-nos com os mesmos descritores correlacionados. Como resultado, encontramos 27 artigos (sem filtros e com *aspas*) e outros oito (com filtros e com *aspas*). Tanto na pesquisa no Portal de Periódicos Capes, quanto no SciELO não obtivemos resultados para o descritor *competência socioemocional e OCDE*. Os dados descritos anteriormente estão demonstrados no Quadro 2. O critério de seleção para identificarmos os trabalhos em potencial seguiu para os que apresentaram um ou mais itens, como: histórico das competências socioemocionais, no Brasil; educação em nível médio; políticas públicas; organizações multilaterais (OCDE); Instituto Ayrton Senna; formação do trabalhador. Os critérios de seleção foram utilizados para os achados em periódicos e teses e dissertações e os resultados quantitativos estão dispostos no Quadro abaixo:

Quadro 2 – Distribuição dos trabalhos pesquisados em Periódicos CAPES e SciELO por descritores.

Descritores	Periódicos – Capes		SciELO	
	sem filtro	com filtro	sem filtro	com filtro
a) Competência socioemocional e OCDE	0	0	0	0
b) Competência socioemocional	29	10	7	2
c) Competência socioemocional e educação	0	0	1	1
d) Competência socioemocional e trabalho	0	0	1	1
e) Educação e competência socioemocional	1	1	3	3
f) Socioemocional e OCDE	1	1	0	0
g) Socioemocional e trabalho	0	0	15	1
Total	31	12	27	8

Data da Pesquisa

25/02/2020

28/06/2019

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro anterior contempla os descritores correlacionados para pesquisa dos periódicos, onde 58 periódicos sem filtros e 20 com filtros. Decorrente da análise, não encontramos trabalhos com os descritores “a”, “c”, “d” e “g” nos Periódicos Capes. Contudo, nas correlações “e” e “f” há um trabalho com filtros e um sem filtros, sendo que o maior quantitativo está no descritor “b” – competências socioemocionais – o que nos proporciona maior proximidade para elaboração de conhecimentos, em relação a essa categoria empírica. No SciELO, encontramos números significativos na pesquisa sem filtros em relação aos descritores “b”, “e” e “g”. A ocorrência diminui na pesquisa com filtros, porém, conserva a relevância pois finalizamos com oito periódicos, os quais pudemos analisar para identificação da incidência do tema pesquisado.

Os descritores e suas correlações socioemocional, competência socioemocional, socioemocional e OCDE, socioemocional e educação, competência socioemocional e educação, competência socioemocional e trabalho foram aplicados no sistema de busca do Banco de Teses da Capes, onde filtramos por: Mestrado/Doutorado: 2010 a 2019; Grande área de conhecimento: Ciências Humanas; Área de conhecimento: educação; Área de Avaliação: educação; Área de concentração: educação; Nome do programa: educação. Sem o filtro encontramos 12.035 pesquisas, com o filtro chegamos ao número de 47 teses ou dissertações.

Quadro 3 - Distribuição dos trabalhos pesquisados em Banco de Teses e Dissertações - Capes por descritores.

Descritores	Teses e Dissertações – Capes	
	sem filtro	com filtro
a) Competência* Socioemocional	11.249	15
b) Socioemocional	135	12
c) Socioemocional e OCDE*	651	20
d) Socioemocional e educação	0	0
e) Competência Socioemocional e OCDE	0	0
f) Competência Socioemocional e trabalho	0	0
g) Competência Socioemocional e educação	0	0
Total	12.035	47

Fonte: Elaborado pela autora em 28 jun. 2019.

O Quadro 3, retrata quantitativamente a pesquisa por teses e dissertações através dos descritores inter-relacionados. O número total de trabalhos obtidos sem filtros é, em torno, 256 vezes maior do que o total com filtros (47 teses e/ou dissertações). Observamos que as palavras “competência” e “OCDE” se sobressaem, sendo trabalhadas por todas as áreas de conhecimento. Logo, com o descritor “c” temos cinco trabalhos a mais do que o descritor “a”. Os 47 trabalhos nos permitiram análise para identificação da consonância com a temática em estudo. Dos trabalhos encontrados, selecionamos três dissertações e uma tese todas em universidades públicas.

Os trabalhos pesquisados no Portal de Periódicos Capes/MEC e no SciELO foram publicados nas seguintes revistas: *Educar em Revista*; *Práxis Educativa*; *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*; *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)*; *Paideia*; *Estudos em Avaliação Educacional*; *Educação & Sociedade*; *Estudios Pedagógicos XLIII*; *Análise Psicológica*; *Revista Iberoamericana de Educación*; *Revista Iberoamericana de Educación Superior*; *Psicologia: Teoria e Pesquisa*; *Educação*; *Revista Portuguesa de Educação*; *Trends in Psychology*.

Para compor identificação das produções de acordo com critérios de seleção, realizamos leituras prévias sequenciadas pelo título, resumo, palavras-chave, e quando não identificados, seguimos para introdução e/ou conclusão, conforme Figura 2.

Figura 2 – Sequência de leitura prévia.



Fonte: Elaborada pela autora

Ao concluir o levantamento, identificamos quatro artigos repetidos nos dois portais de periódicos pesquisados. Dois deles foram eliminados juntamente com outros 10 por não comporem os critérios de seleção¹² e oito com condições essenciais para desenvolvimento, compreensão e análise do tema proposto. Esses últimos foram divididos em eixos temáticos: 1) competência socioemocional; formação do trabalhador; classe trabalhadora; 2) Organismos Multilaterais – OCDE; Aparelhos Privados de Hegemonia – IAS. Em ampla discussão, todos trazem a temática das competências socioemocionais de acordo com as nomenclaturas: algumas “competências” socioemocionais, uns “habilidades” socioemocionais, outros somente o termo socioemocional e, ainda, competências “emocionais”.

Na Quadro 4, mostramos Teses e Dissertações de algumas universidades brasileiras, a saber: *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*, *Universidade Federal de Goiás (UFG)*, *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*, *Universidade de São Paulo (USP)*, *Universidade Federal da Bahia (UFBA)*, *Universidade Federal do Paraná (UFPR)*, *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)*, *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*, *Universidade Estadual de Maringá (UEM)*, *Universidade Tiradentes (UNIT)*, *Universidade Federal Fluminense (UFF)*, *Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)*, *Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*, *Universidade de Brasília (UnB)*, *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ)*. Dos trabalhos levantados, 26 são dissertações de mestrado e 21 são teses de doutorado. Do total das teses e dissertações encontradas, realizamos levantamento da Instituição de Ensino na qual foram produzidas, conforme Quadro abaixo:

¹² Textos que trabalhem o histórico das competências socioemocionais, no Brasil; Educação em nível médio; Políticas públicas; organizações multilaterais (OCDE); Instituto Ayrton Senna; formação do trabalhador.

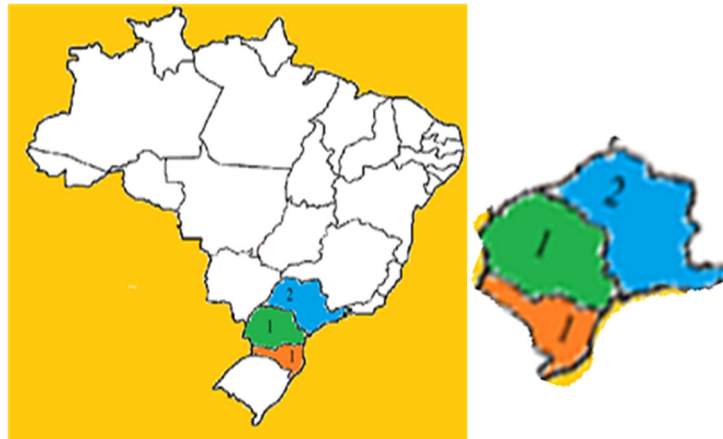
Quadro 4 – Número de Teses e Dissertações x Instituição de Ensino x Público/Privada

Universidades no Brasil – IES	Nº Teses/Dissertações x IES	Pública (P) Privada (PR)	
		P	PR
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	11	P	
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1	P	
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2	P	
Universidade de São Paulo (USP)	2	P	
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2	P	
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	18	P	
Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)	1	P	
Universidade Federal Rio Janeiro (UFRJ)	1	P	
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1	P	
Universidade Tiradentes (Unit)	1		PR
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1	P	
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	1	P	
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	1	P	
Universidade de Brasília (UnB)	3	P	
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)	1		PR
TOTAL	47	P	PR
		45	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Demonstramos no Quadro anterior, que as produções com maior ocorrência do tema estão nas instituições públicas (96%) e apenas 4% em instituições privadas, concentrando-se nas regiões sudeste e sul do Brasil. As pesquisas tomam seus lugares em Universidades Estaduais e Federais, sendo apenas duas oriundas de instituições privadas de ensino. Os trabalhos selecionados para a discussão nesta investigação são em sua maioria das regiões sudeste e sul do Brasil, conforme demonstrado no Mapa 1.

Mapa 1 – Incidência de trabalhos regiões sudeste e sul



Elaborada pela autora

A identificação da potencialidade dos trabalhos ocorreu de acordo com a verificação dos critérios de seleção, os mesmos utilizados para análise dos periódicos especializados. As leituras prévias se deram a partir do título, resumo, palavras-chave, introdução e conclusão. Assim, entendemos quatro trabalhos potenciais, dispostos em três dissertações e uma tese. A perspectiva teórico-metodológica delas é o materialismo histórico, sendo que uma das dissertações inclui o estruturalismo. Referenciam como autores de fundo Marx e Gramsci e suas análises partem das categorias: classe trabalhadora, luta de classes, a relação capital-trabalho e competências socioemocionais.

Selecionamos as seguintes dissertações: *Os programas de aprendizagem profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora*, defendida por Camila Siqueira Katrein (2018) na UFSC; *Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio*, defendida por Aliene Lago (2017) na USP e *Política de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais* de Jane Eire Rigoldi dos Santos (2015), da UEM. A única tese selecionada foi: *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora* defendida por Marcio Magalhaes da Silva (2018), na Unesp.

Como *corpus documental* identificamos que em todos os trabalhos são analisadas políticas dos organismos multilaterais OCDE e Unesco. Esses documentos reafirmam, em sua essência, a importância do impacto das competências socioemocionais na formação do trabalhador para sustentação do capital. Quanto às pessoas na relação nacional/internacional, são destaques: Ricardo Primi (Universidade São Francisco/OCDE, 2014), Daniel dos Santos (USP/OCDE, 2014), Anita Abed (2014) – Unesco, Jaques Delors (DELORS, 1998). A relação

dos organismos e das pessoas se estabelece com o IAS, este como aparelho privado de hegemonia. A política educacional brasileira que incorpora a formação de competências socioemocionais é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referenciada na tese de Marcio Magalhaes da Silva (2018), no artigo de Carvalho e Silva (2017) e apenas citada na introdução do trabalho de Aliene Lago (2017).

Do levantamento de literatura realizado, observamos que as pesquisas dos autores se processam para a compreensão do futuro incerto da lógica analítica das competências socioemocionais, proposta pelos organismos multilaterais, as quais recaem na formação do trabalhador em nível médio no Brasil. Essas propostas se fomentam em parceria do MEC e do IAS. Apoiados a outros aparelhos privado de hegemonia, o aparelho do Estado estabelece políticas públicas que abarcam as orientações internacionais, a exemplo da BNCC.

Ao compor o estado do conhecimento, procuramos entender como as competências socioemocionais são abordadas pelos autores, bem como o tratamento dado ao tema, como elas estão sendo discutidas na produção científica em Políticas Educacionais, quais influências e aproximações esse tratamento traz para o problema de pesquisa. No subitem a seguir, apresentamos o quadro teórico, no qual procuramos mostrar a interlocução com os autores, como eles se relacionam, analisam e avaliam o tema/problema proposto para essa investigação.

2.2 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PERSPECTIVA BRASILEIRA: QUADRO TEÓRICO

Mapear a produção do conhecimento científico é de suma importância, pois podemos atravessar pelo espaço dos pontos de vista, “confrontá-los como os são na realidade”, fazendo-os aparecer justapostos e antagônicos nas aproximações com o objeto em estudo, abandonando o “ponto de vista único, central, dominante” (BOURDIEU, 2008, p. 11) e procurando mostrar os lugares dos fenômenos sociais entrelaçados nas relações de trabalho e formação do indivíduo.

Dessa forma, buscamos estabelecer, nesse subitem, a interlocução com a discussão que os autores fazem sobre as competências socioemocionais, como as abordam e qual tratamento estão dando ao tema. Também procuramos compreender como as competências socioemocionais estão sendo discutidas na produção científica em Políticas Educacionais, quais influências e aproximações esse tratamento traz para a investigação.

Nesse sentido, a dissertação de Jane Eire Rigoldi dos Santos (2015), da UEM, intitulada *Política de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais* e seu

artigo em co-autoria com Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, publicado na Revista *Práxis Educativa* (SANTOS; CARVALHO, 2016), trazem reflexões sobre a pertinência das políticas brasileiras de avaliação externa com foco em competências a partir dos objetivos, fundamentos e matrizes da Prova Brasil e o Projeto SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment*) (PRIMI; SANTOS, 2014). Utilizando o materialismo histórico como perspectiva teórico-metodológica, os textos procuram elucidar, com base na interpretação do fenômeno da avaliação em sua totalidade, os interesses econômicos e sociais materializados na escola pela lógica das competências – cognitivas ou socioemocionais.

A pesquisa de Santos (2015) está sustentada pelas categorias de análise sociedade capitalista, lutas de classes, classe trabalhadora, relação capital-trabalho e trabalho, uma vez que a produção e o tratamento dos dados partem da análise dos seguintes documentos: IAS; Projeto SENNA; e das Organizações Multilaterais, como ONU, Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução do Desenvolvimento (Bird), Fundo Monetário Internacional (FMI), Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), OCDE, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A hipótese da autora é que a formação intelectual mínima, emocional e social dos trabalhadores fomentam o capitalismo para se manter em seu estágio atual, dado que a contribuição também vem das avaliações com foco em competências cognitivas (Prova Brasil) e competências socioemocionais (Projeto SENNA).

O compromisso do Projeto SENNA é avaliar aspectos da personalidade, destacando seus fundamentos pautados no *Big Five* (SANTOS, 2015). Esses instrumentos mostram a avaliação de competências socioemocionais implicadas na formação do trabalhador para desenvolvimento de interesses explícitos, os econômicos e implícitos, os sociais. Primi e Santos (2014, p. 11) afirmam que as competências são importantes para o “[...] desenvolvimento pleno do ser humano e para o progresso social e econômico das nações”. Em sua essência, o Projeto centraliza o combate à falta de mão de obra especializada, gerando promoção de empregabilidade por meio de qualificação (KATREIN, 2018), agindo como forma de confortabilidade para sociedade burguesa em relação à estrutura de crescimento do capital.

O objetivo da avaliação e principal característica do Projeto SENNA em relação aos resultados é a orientação categorizada nos cinco fatores que descrevem a estrutura da personalidade humana, a saber: estabilidade emocional, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e abertura a novas experiências (SMOLKA *et al.*, 2015; SANTOS; CARVALHO, 2016; CARVALHO; SILVA, 2017; KATREIN, 2018; LAROS; PANCORBO, 2017). O modelo de classificação adotado reúne essas dimensões as quais levam a questionamentos que

dizem respeito às condições de produção social do indivíduo, valores sociais, econômicos (SMOLKA et al., 2015), onde a subjetividade e a própria educação são aplicados no desenvolvimento de características pessoais (KATREIN, 2018). Os cinco domínios propostos no *Big Five*, de acordo com Abed¹³ (2016, p. 15, grifos do autor):

Openness (Abertura a experiências) => estar disposto e interessado pelas experiências - curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...

Conscientiousness (Conscienciosidade) => ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade...

Extraversion (Extroversão) => orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...

Agreeableness (Amabilidade - Cooperatividade) => atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo...

Neuroticism (Estabilidade emocional) => demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade...

A subjetivação das competências socioemocionais pelo trabalhador vem ao encontro com a tentativa de restabelecer a estabilidade de mão de obra no mercado de trabalho, pois a classe trabalhadora é tomada pelo desenvolvimento de competências socioemocionais como resiliência, trabalho em equipe – colaboração, adaptação a novos modelos de gestão e tecnologias, responsabilidade, curiosidade – criatividade, autocontrole (LAGO, 2017; ABED, 2016). Lago (2017) e Abed (2014; 2016), entendem a viabilidade em promover diretrizes para desenvolvimento das competências socioemocionais em contexto escolar. A escola, ao trabalhar com as dimensões do *Big Five*, segundo Santos (2015), “[...] atende às atuais demandas do capitalismo, de formação de um sujeito responsável, autônomo, colaborativo, comunicativo e capaz de manter relacionamentos estáveis”. Esse sujeito passa a ser capital humano em investimento (CARVALHO; SILVA, 2017).

Sobre a abordagem fatorial dos *Big Five*, encontramos em Smolka *et al.* (2015) críticas sobre a utilização do modelo para medir e avaliar a personalidade de crianças em desenvolvimento. A personalidade está em movimento e a aprendizagem é um impulsionador de mudanças. Logo, as críticas aparecem exatamente nessa condição em que o instrumento pressupõe estabilidade. Esse caráter estático, causal e reducionista impacta na interrelação e integração da cultura do indivíduo em desenvolvimento, visto que a constituição da personalidade vai além de fatores genéticos. As determinações apresentadas nesse construto, afeta a aprendizagem escolar e se decodifica em políticas públicas, envolvendo e

¹³ A autora chama a atenção sobre a formação da palavra OCEAN, a partir da primeira letra de cada domínio (ABED, 2016).

responsabilizando a escola em sua totalidade pelo desenvolvimento de competências socioemocionais.

Mediante determinações alicerçadas nas políticas públicas, a escola é, de antemão, convocada a desenvolver modelos de “homens ideais” para o mercado de trabalho, os quais comporão as estruturas da acumulação capitalista, tornando-se, para a burguesia, “[...] instituição social cuja finalidade é preparar as pessoas para o trabalho” (SILVA, 2018, p. 25). Nesse sentido, colabora na formalização do modelo pré-estabelecido para a tipologia do sujeito/trabalhador – flexível, polivalente, individualizado, transferindo formação humana medíocre por conteúdos exauridos e se eximindo do processo educativo atribuindo ao jovem a responsabilidade integral de seu fracasso (MARSÍGLIA; MARTINS, 2018).

Confirmamos a afirmação de Marsíglia e Martins (2018), a partir do Relatório: *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, em que as políticas educativas se estabelecem “[...] como um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1998, p. 12). A troca, a circulação de relações interpessoais bem estabelecidas soma-se a produção que em parte é consumo e vice-versa (NETTO, 2011), portanto o trabalhador opera conhecimento para estabelecer sua formação para o capital.

O trabalho de Santos (2015) mostra, em conclusão, que no Projeto SENNA há evidências da necessidade de educar o trabalhador em dois aspectos. O primeiro, diz respeito aquele que vive em meio à insegurança gerada pelo medo, ansiedade em ser desligado do mercado de trabalho, o trabalhador flexível. Para este, algumas competências importantes são: a segurança, decisão e firmeza nas atitudes. O segundo aspecto remete ao trabalhador efetivamente excluído – o desempregado –, o qual deve buscar equilíbrio emocional, otimismo, ser resiliente, perseverante, abarcar a responsabilidade individual para sua reconstrução e melhorar seu bem-estar individual. A autora confirma sua hipótese de que as políticas de avaliações externas (Prova Brasil e Projeto SENNA) expressam propósitos: o de garantir formação mínima (letramento e resolução de problemas – competências cognitivas), e a formação da subjetividade (lidar com as emoções, no sentido de garantir participação social – competências socioemocionais).

O Projeto SENNA é uma avaliação em larga escala constituído por instrumento para a mensuração de competências socioemocionais. Laros e Pancorbo (2017) estudaram o teste (SENNA 1.0) a partir dos resultados de sua aplicação em 634 estudantes de ensino médio do

Distrito Federal no Brasil. Nessa análise procuraram verificar a validade dos escores do inventário e identificaram que há validade adequada e converge paralelamente com as dimensões dos cinco grandes fatores de personalidade (*Big Five*). Recomendam continuidade de estudos com propriedades psicométricas como métodos complementares estendendo a uma maior amostra da população brasileira.

A formação para competências com ênfase nas socioemocionais, como fundamenta o Projeto SENNA, é transposta por discursos políticos e ideológicos, reafirmando a exploração do trabalhador, expondo-o como forma de valor de uso e de troca. Esse modelo de competência cria um ser humano “civilizado” aos olhos da burguesia, direciona-o à formação específica para a aceitação de uma situação com passividade, sem luta, mesmo que incômoda ou desfavorável. Situação essa, que pode ser, pelas “desigualdades sociais, salariais e de condição de vida” (SANTOS, 2015, p. 145). O modelo de gestão por competências promove a competitividade, faz reconhecimentos de “capacidades” entre os sujeitos, atua como forma de justificação de salários. Para uns, a minoria, eleva a ascensão profissional e financeira, já para outros, a maioria, traz inferiorização de seu modo e condições de vida, porém, nas duas situações há captura da subjetividade.

Enquanto exigência da produção capitalista, a gestão por competências, cai imbatível à formação do trabalhador. Essa determinação realiza movimento de ampliação de habilidades para desenvolvimento de tarefas, que o inclui no *hall* da flexibilidade. Santos (2015) busca entender o conceito de competências, o qual é transportado para o campo educacional, a partir de Fleury e Fleury, Laval, Deluiz, Tartuce, Ramos, Kuenzer, Zarifian, Tanguy¹⁴. Competências são, em seu conceito geral, a “[...] capacidade em realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou instrumentos intelectuais” (LAVAL, 2004 apud SANTOS; CARVALHO, 2016, p. 777), seja na área técnica – no aprender a fazer –, seja no cognitivo constituindo saber sobre a ferramenta – o saber fazer – ou ainda na área comportamental – no aprender a ser, aprender a conviver, constituindo saber harmonioso (DELORS, 1998).

O modelo de gestão de competências também está em concordância com verbos como “saber”, “fazer”, e “aprender”, os quais ficam explícitos no Relatório: Educação um tesouro a descobrir (DELORS, 1998), e se constituem em uma observação de Ramos e Kuenzer (2011; 2001 apud SANTOS, 2015). Nos pilares “aprender a conviver” e “aprender a ser” encontramos intrínseca relação com as competências socioemocionais, que segundo Fragozo-Luzuriaga (2015), tem influências assertivas no desenvolvimento do estudante ao longo de sua vida. Para

¹⁴ Todos esses autores foram referenciados na Dissertação de Santos (2015).

Santos (2015), o conceito de competências, exportado de outros campos, destaca-se por seu caráter ambíguo e polissêmico, revelando maleabilidade em sua significação, sendo mecanismo ideológico e que, por fim é tomado para si.

O conceito, também é abordado no trabalho de Lago (2017), mas de acordo com o sinônimo de “habilidade”, que é dinâmica, individual e que podem sofrer mudanças consoante a circunstância em que se encontra o sujeito, podendo ser requeridas em qualquer atividade profissional e se comportam de duas formas: as competências genéricas, que se transferem, moldam-se para diferentes situações; as competências específicas ou técnicas, que são habilidades desenvolvidas para uma área profissional específica, com baixa transferibilidade, pois é considerada uma especialização profissional (TALAVERA; PÉREZ-GONZÁLEZ, 2007 *apud* LAGO, 2017; GONDIM *et al.*, 2014).

De acordo com Lago (2017, p. 108), “[...] tais competências são relevantes para dar sentido ao contexto educacional, preparar as pessoas para trabalhar em uma cultura em transformação e caminhar em direção ao futuro e à realização profissional”. A autora compreende competências de acordo com a finalidade empresarial, e corrobora com Gondim *et al.* (2014), onde ressalta que conhecimentos, habilidades e atitudes agregados e mobilizados para a realização do trabalho colocam em êxito a valoração do indivíduo em sua autorrealização, como também desenvolve da organização.

Ao buscar a compreensão da formação de competências socioemocionais na escola, Silva (2018), permeou o entendimento de competências com o que consiste na pedagogia de Perrenoud¹⁵ (1999). Por sua vez, o autor as trata como etapas objetivas da formação para além da constituição do conhecimento organizado em determinados momentos, de acordo com as necessidades de desenvolvimento, aplicabilidade do saber, seja na escola, no trabalho ou na vida em sociedade. Ele propõem que, para estabelecer as competências, o indivíduo precisa exercitá-las, expondo-se em situações complexas, logo, demanda “[...] uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching) [...]” (PERRENOUD, 1999 *apud* SILVA, 2018, p. 23). O “treinar” é aproximar e adaptar cada vez mais o homem ao trabalho. Assim como Lago (2017) entende competências para fins de mercado de trabalho, a análise de Perrenoud se aproxima dessa concepção no sentido de que a escola atua como lócus de ensino e aprendizagem e a empresa como campo de aplicação de conhecimentos.

¹⁵ Estudioso da pedagogia das competências (SILVA, 2018).

Encontramos nos autores Santos (2015), Katrein (2017) e Silva (2018) a descrição de competências pautados em Delors (1998), em que a educação básica, juntamente com os especialistas em educação devem desenvolver competências cognitivas e afetivas para crianças de países industrializados ou em desenvolvimento. As competências estão alinhadas “ao bom funcionamento do indivíduo” em atitudes e capacidades pessoais. Ou seja, toda e qualquer criança deve ser preparada por “uma educação digna” para participar ativamente da vida em sociedade, atingir a eficácia no ensino e posteriormente no trabalho (DELORS, 1998, p. 35-36;126-127).

Em *Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio*, Aliene Lago (2017), aborda o processo de avaliação para orientação profissional e de carreira, o qual, no século XX, era nomeado de orientação vocacional. O propósito era (e continua sendo) avaliar aptidões para “ajustar a pessoa ao trabalho” (LAGO, 2017, p. 27), porque na era fordista houve o aumento do processo produtivo industrial. A pesquisa consiste na realização de levantamento descrição, análise e correlação das competências de carreira e socioemocionais com estudantes, em idades entre 14 e 17 anos, do 1º ano do Ensino Médio.

Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Educação à Carreira (QEC) para avaliar as competências de carreira e o *Inventory Assessing Social and Emotional Skills* (SENNA 1.0) para avaliar as competências socioemocionais. A sustentação de seu trabalho está nas seguintes categorias: avaliação, competências socioemocionais, competências de carreira, adolescentes, *Big Five*. Os documentos estudados são: Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS,1998) e a Lei nº 13.415, de 2017, sobre a Reforma Ensino Médio (BRASIL, 2017). A autora utiliza em sua dissertação o estruturalismo como perspectiva teórico-metodológica.

Como resultados, a autora afirma que as competências de carreira e as socioemocionais contribuem para a melhoria do processo de ensino aprendizagem do indivíduo e no preparo para lidar com as transformações na vida pessoal e profissional resultantes dos desafios do século XXI. No entanto, o QEC indica como resultados que o aluno vai expandir sua *curiosidade* e seguir o objetivo profissional - o que escolher como profissão – se ao longo de sua vida educacional descobrir o sentido e importância do trabalho. O Projeto SENNA mostra em seus resultados que a *responsabilidade* entrelaçada às habilidades de *colaboração*, *curiosidade* e *autocontrole* se sobressaem para o desenvolvimento de estratégias em atingir os objetivos educacionais e profissionais. Lago (2017, p. 112) observa que a habilidade *curiosidade* se destaca nos resultados dos dois instrumentos de avaliação, sendo um excelente indicativo “[...] para ativar o Sentido e Importância do Trabalho, Passos Efetuados, Aspectos Considerados,

Profissão Preferida, Pesquisa e Conservação do Emprego, Maturidade Profissional, Colaboração, Responsabilidade e competências socioemocionais de uma maneira geral”.

Gondim et al. (2014) e Lago (2017), concordam que o domínio das competências socioemocionais pelo jovem o levam a potencializar a autoconfiança, criar ambiente de trabalho favorável e se comprometer com a aprendizagem continuada. Defendem que as competências socioemocionais em sentido “transversal” mobilizam conhecimentos, aplicação técnica, atitudes e valores com rápida adaptação do jovem no ambiente de trabalho; assim como entendem que as competências socioemocionais assumem papel de destaque e influenciam o desenvolvimento de competências amplas para inserção profissional.

A formação profissional passa de modo perpendicular pelo eixo simétrico de crescimento do desemprego, ou seja, o capital busca expansão e, para tal, precisa encorpar seu potencial de produção – formar mais trabalhadores. Por outro lado, o ciclo de encolhimento da economia pela redução de investimentos, diminuição de consumo, crise política, entre outros, leva a redução de postos de trabalho. Todavia, formar trabalhadores empregáveis é investir em programas de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, encontramos em Rodrigues e Fernandes (2017) recomendação da OCDE para que escolas façam investimento nos programas de educação vocacional em nível secundário e pós-secundário – no Brasil, nível médio e superior – como forma de intervenção às constantes mudanças do mercado de trabalho.

No caminho de melhor preparar o jovem com as habilidades necessárias para garantir a empregabilidade, Lago (2017) traz no seu estudo o foco em testes para a orientação profissional. Observamos concordância às recomendações do organismo, mesmo não havendo uma análise deste na sua pesquisa. Rodrigues e Fernandes (2017) descrevem a observação, mas criticam, a partir de outros autores, que dessa forma se responsabiliza a escola a criar empregos que ainda não estão no sistema produtivo, porém o papel dela é a preparação para “viver bem”.

Lago (2017), Silva (2018) e Carvalho e Silva (2017) estruturam seus estudos pelo conceito de competências socioemocionais a partir do documento *Competências socioemocionais: material de discussão* (IAS, 2014). Para eles, essas competências, consistem na forma como o indivíduo estabelece as relações, seja consigo mesmo ou com os outros, no gerenciamento de suas emoções, nas tomadas de decisões, na articulação dos conhecimentos, habilidades e atitudes. Para Lago (2017), esse conceito se coloca como critério para que “pensamentos, sentimentos e ações” se mantenham, havendo persistência no sentido de não abdicar dos propósitos, mas enfrentá-los com criatividade.

Santos (2015) pauta seu entendimento no texto do Fórum Internacional (2014), o qual enfatiza que o desenvolvimento dessas competências enaltece o trabalho em equipe, a forma de

posicionar os sentimentos e o alcance de objetivos, promovendo o bem-estar individual, o progresso social proporcionando bons resultados na vida. Nesse conjunto de competências, Carvalho e Silva (2017) apontam para efetivação de políticas públicas e práticas pedagógicas harmonizadas. Gondim *et al.* (2014, p. 400), distanciam-se dos documentos e pautam sua definição de competências socioemocionais na inteligência emocional após análise do entendimento de diversos autores, mas pautando em Daniel Goleman¹⁶. Assim, as competências socioemocionais são formadas pelo conjunto composto por “inteligência emocional, a regulação emocional e as habilidades sociais” (GONDIM *et al.*, 2014, p. 400). O indivíduo integra saberes e ações sobre si e sobre o outro amparado na constituição emocional procurando elevar o bem-estar pessoal e as relações interpessoais.

A definição de competências socioemocionais, para Fragoso-Luzuriaga (2017, p. 121), está num composto misto de autores que visam a inteligência emocional e as competências *emocionais*. Em Goleman, Bar-On, Cooper e Sawaf, o autor observa não haver diferenciação clara, mas que competências emocionais são uma “construção independente”. Do mesmo modo, também utiliza a visão de Mayer e Salovey (1997), que estruturam seu pensamento em “habilidades específicas de processamento de informação emocional” (FRAGOSO-LUZURIAGA, 2017, p. 121), havendo aqui diferença em relação à competência emocional. Portanto, os autores explicitam que não está correto utilizar os conceitos como sinônimos. Para eles, competências emocionais estão orientadas, em maior intensidade, para medir níveis de realização do que as cognitivas. Concluem que ambos os conceitos apontam para novos processos de análise das capacidades emocionais dos estudantes.

Laros e Pancorbo (2017) definem competências socioemocionais com base em Zins e Elias, De Fruyt, Wille e John numa composição entre aprendizagem socioemocional e habilidades socioemocionais. No processo de aquisição de conhecimento estão implicadas atitudes no gerenciamento das emoções, nas relações interpessoais positivas, na alteridade, nas tomadas de decisões e lidar com situações complexas e desafiadoras. Ao desenvolver habilidades socioemocional o indivíduo potencializa suas características originárias da interrelação de fatores biológicos e ambientais, os quais se manifestam nos comportamentos, pensamentos e sentimentos. Os comportamentos podem ser desenvolvidos por experiências de aprendizagem de maneira formal ou informal com influências do nível socioeconômico que podem alavancar resultados ao longo da vida dos indivíduos.

¹⁶ Daniel Goleman (1998) é psicólogo, escritor, jornalista norte-americano, autor do livro: Working with Emotional Intelligence.

Competências socioemocionais são delineadas no trabalho de Katrein (2018) de acordo com conceito estabelecido nos *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015). As características individuais são o foco para o desenvolvimento de dimensões do bem-estar do indivíduo para que constitua o avanço nas situações socioeconômicas. As competências são mensuradas de acordo com o movimento da sociedade, seja em nível das relações interpessoais, seja em produtividade. Logo, competências socioemocionais são:

[...] capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. (OCDE, 2015, p. 35).

A análise da autora inflexiona ao sentido aparente do documento, levando a um sujeito complacente às imposições do mercado de trabalho, subserviente ao processo produtivo e aos donos do capital. Para Silva (2018, p. 26) a escola é conivente com essa formação ao imprimir no espírito do trabalhador a “[...] ideologia dominante como um conjunto de verdades científicas”. Assim elas se preparam para formar um sujeito servidor com estabilidade emocional, sem mudanças bruscas de humor, sendo previsível e consistente em suas reações emocionais. É plausível e mais que oportuno para o padrão burguês do capital que esse sujeito esteja alienado, tornando-se produtor de conhecimento.

Tanto no Material de Discussão sobre Competências Socioemocionais (IAS, 2014), quanto no texto do Fórum Internacional (2014) e no Relatório: *Competências para o Progresso Social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015), Santos (2015), Lago (2017), Katrein (2018), Silva (2018) e Carvalho e Silva (2017) mencionam sobre a importância das competências socioemocionais e das competências cognitivas na promoção do progresso social. Este, anunciado e efetivado a partir do agrupamento das cinco dimensões (*Big Five*), na análise de Smolka *et al.* (2015), há separação dos aspectos cognitivos e emocionais. As autoras questionam sobre a redução da personalidade para constituição de instrumento de avaliação psicométrica. Esse posicionamento surge a partir do estudo do Relatório: *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* (PRIMI; SANTOS, 2014).

Sobre o “descarte da intrínseca relação entre cognição e emoção”, Smolka *et al.* (2015, p. 222) pontuam que na ferramenta de avaliação SENNA está posto para trabalhar a personalidade, a emoção sem a cognição – *Non-cognitive Assessment*. Tecem críticas aos

elaboradores do instrumento por enfatizarem a separação das dimensões cognitivas e emocionais, apesar de estar citado no Relatório o atrelamento entre uma e outra. Conforme Primi e Santos (2014 p. 27), “[...] o conjunto de características socioemocionais contribui aproximadamente tanto quanto as cognitivas na determinação do êxito escolar, tal como medido por notas, probabilidade de abandono e escolaridade final atingida”. Essa ruptura bate na superação dicotômica dos aspectos cognitivos e emocionais em relação ao processo de construção do indivíduo em sua totalidade. O constructo não se dá separadamente, mas na relação entre habilidades cognitivas, emocionais e no desenvolvimento da personalidade.

Competências cognitivas ou habilidades cognitivas, para Lago (2017), são as relacionadas ao conhecimento, à utilização do pensamento e linguagem, à organização do pensamento abstrato, à assimilação e reflexão de ideias, ao raciocínio lógico e à resolução de problemas. A partir do documento *Matrizes curriculares de referência para o SAEB* (BRASIL, 1998), Santos (2015) entende as competências cognitivas como aspectos estruturais das interações que o sujeito estabelece com o objeto, intensificadas na ação de observação, classificação, ordenação, representação., Estes aspectos, entre outros, são habilidades instrumentais, competências adquiridas.

A nomenclatura *habilidades*, fundamentada no Relatório de Monitoramento Global de EPT da Unesco (2012), é utilizada por Katrein (2018) para definir competências cognitivas, que pautam em “habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo”, compondo o conjunto de habilidades técnico-profissionais, quais sejam, os conhecimentos implicados no desenvolvimento da profissão. Por dentro dessa compreensão, Santos (2015), Lago (2017) e Katrein (2018) anunciam que o trabalhador é formado potencialmente para o saber fazer. O “aprender a fazer” constitui um dos quatro pilares para a educação apresentados no Relatório: Educação um tesouro a descobrir (DELORS, 1998). De acordo com Silva (2018), esse pilar, juntamente com o “aprender a ser”, está agregado ao “aprender a conviver” que são necessários para formar um sujeito flexível, capaz de embarcar o “aprender a aprender” numa linha tênue com o “aprender a conhecer” e, assim, intensificar as capacidades e individualizar as buscas pelo conhecimento “imediatamente úteis nas tarefas cotidianas” (SILVA, 2018, p. 29).

Nessa direção, a perspectiva do “aprender a aprender” entra em efusão com o trabalho como atividade consciente que se organiza em precedência no pensamento do trabalhador (SILVA, 2018). Há um derramamento do pensamento, da compreensão cognitiva na absorção e alienação do indivíduo que trabalha, assinalando a frágil formação pelo desenvolvimento de competências. O trabalho se constitui em atividade transformada pelo homem, que adapta o material da natureza às suas necessidades. Ele modifica o estado de um sistema em outro pelo

processo de trabalho, pois é essa atividade do homem que opera uma transformação (MARX, 1996), a qual é mediada por instrumentos levando ao extremo limite do corpo (SILVA, 2018).

Os instrumentos não assimilados imediatamente demandam conhecimentos na operação, pois aqueles rapidamente absorvidos, de acordo com Marx (1996) não são objeto do trabalho, mas o meio pelo qual se organiza. O homem produz a partir de seu conhecimento, seu aprendizado, sua experiência, assim o processo de trabalho exige o desenvolvimento desse conhecimento para que haja resultado de produção. Seja, de um lado, o trabalhador colocando sua força de trabalho como mais-valia¹⁷, objeto de troca, e, do outro, o proprietário do capital interessado apenas no aumento das riquezas pela exploração do trabalhador. É desse modo que se assinala a essência da formação do trabalhador para a sociedade capitalista.

A formação do trabalhador marcada pelo desenvolvimento de competências estão presentes no Brasil em programas como os de aprendizagem profissional. Essa formação por competência toma o trabalhador em seu aspecto cognitivo, social, cultural e comportamental, envolvendo sua adaptabilidade às novas formas de expansão da empregabilidade, a partir da flexibilidade e responsabilização do trabalhador pelo seu desenvolvimento. Envolve o sujeito abstraído de sua totalidade seja na esfera do ser, seja na esfera do pensamento (NETTO, 2011).

Os Programas de Aprendizagem Profissional, de acordo com Katrein (2018), que guiam os jovens trabalhadores para dentro do projeto do capital, resultam em promoção da “autorresponsabilização” do trabalhador pelo seu desemprego, expondo o indivíduo a esse risco e o incentivando a ser empreendedor (SILVA, 2018). Em contrapartida, desresponsabiliza o Estado na promoção da empregabilidade, da “garantia dos direitos sociais básicos”, uma vez que passa a atuar descentralizadamente “[...] sem deixar de regular e controlar todas as dimensões da vida social” (SANTOS, 2015, p. 15). Esse controle social e emocional do Estado através de programas veiculados pela escola, onde se desresponsabiliza pela escola (MARSIGLIA; MARTINS, 2018), é estratégia para extrair ao máximo a potência produtiva e prevenir e/ou minimizar problemas gerados por educação, saúde, segurança (CARVALHO; SILVA, 2017).

Os programas de Educação para Carreira, de acordo com Lago (2017), exigem reorganização da escola em relação à intensificação do currículo, chamada de “infusão curricular”, convocando os pais, os professores, a comunidade e o próprio indivíduo à

¹⁷ Marx (2011a) se refere à mais-valia como resultante da transformação do valor de uma mercadoria em que seu pagamento é realizado somente após o valor de uso recriar o valor de troca, ou seja, a exploração da força de trabalho como fonte de acumulação de riqueza.

responsabilidade da formação e escolha da profissão. Na esteira da empregabilidade, Saviani (2008 *apud* SILVA, 2018, p. 27) pontua que:

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade.

Ao discutir os Programas de Aprendizagem Profissional em seu âmbito pedagógico, político e ideológico, Camila Siqueira Katrein (2018) utilizou o materialismo histórico pautando as categorias: lutas de classes, contradição capital-trabalho, exploração e produção de mais valor. Referencia Gramsci em relação às categorias teóricas: ideologia, hegemonia e Estado Integral para análise de empregabilidade, empreendedorismo, produtividade, competitividade, resiliência e competências cognitivas e socioemocionais em destaque ao conteúdo ideológico das políticas.

Essa linha de categorias contribuiu para a análise da formação e inserção da juventude no mercado de trabalho, a partir do marco da Lei de Aprendizagem de 2000 – Lei nº 10.097/2000 (BRASIL, 2000), assim como a análise de documentos do Banco Mundial, Unesco e OCDE, além de marcos regulatórios da aprendizagem, produções técnico-profissionais do setor da indústria (CNI, Senai) sobre os Programas de Aprendizagem Industrial, os quais auxiliaram compreender a Aprendizagem Profissional enquanto fenômeno historicamente situado e resultado de múltiplas determinações.

A autora, conclui seu trabalho entendendo que o projeto do capital para a juventude trabalhadora resulta em qualificar o jovem a estar ativo no mercado de trabalho, diminuindo o índice de desemprego e transferindo a responsabilidade do Estado sobre problemas de empregabilidade para o próprio indivíduo (KATREIN, 2018). Com um número maior de trabalhadores disponíveis, há redução do custo da força de trabalho, a formação é rasa e instrumentalizada assinalada por competências. A proposta de qualificação do jovem adere às políticas das organizações multilaterais consoante ao desenvolvimento das competências socioemocionais à compleição subjetiva da juventude trabalhadora ao tornar-se disciplinada, resiliente e adaptável a um mercado de trabalho suscetível. Dessa forma, a exploração do trabalho da juventude é naturalizada (KATREIN, 2018).

Com objetivo de identificar as possíveis influências do desenvolvimento das competências socioemocionais na formação da classe trabalhadora, Marcio Magalhães Silva (2018) levanta a hipótese de que um currículo escolar fundamentado nas competências socioemocionais está articulado aos interesses do projeto da formação do trabalhador para o

capital e a exploração da classe trabalhadora por meio da captura da subjetividade. Para tanto, as palavras: classe trabalhadora, contradição, competências socioemocionais e luta de classes constituem suas categorias de análise. Utiliza a psicologia histórico-cultural como principal referência teórica e, como fundamento filosófico e teórico-metodológico, o materialismo histórico dialético. Realizou sua investigação a partir de documentos que incorporam a formação das competências socioemocionais, tais como: IAS (2014, 2016), Primi e Santos (2014) e OCDE (2015). Nas políticas nacionais: Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) – Reforma do Ensino Médio – e BNCC (BRASIL, 2016).

Nesse estudo, Silva (2018) entende que as competências socioemocionais são mais uma reconfiguração de demanda escolanovista que adquire novas formas de expressão, a qual se apoia em novos conceitos produzidos pela “ciência hegemônica”, ou seja, mais um artifício para abstrair o indivíduo também intelectualmente. O autor, conclui que competências socioemocionais e cognitivas se constituem dialeticamente contraditórias pela forma como representam tendências opostas de desenvolvimento.

As mudanças promovidas pelas bases hegemônicas se movimentam para dois lados: numa direção, a expectativa da burguesia em abstrair o máximo do indivíduo para manter o processo capitalista, além de desfragmentar e isolar sentimentos e emoções do pensamento assegurando a perpetuação da ordem existente. Em outra direção, porém, desigual, apresentam-se os indivíduos, que, ao terem uma “boa formação intelectual promove impacto no desenvolvimento afetivo” (SILVA, 2018, p. 154). Essa formação integrando cognição e emoção não se apresenta de forma adequada ao atendimento dos interesses da burguesia.

Para tanto, confirma sua hipótese de que o objetivo da formação de competências socioemocionais se estabelece na captura integral da subjetividade da classe trabalhadora a partir da apropriação e manipulação de emoções e sentimentos. Defende a “[...] formação intelectual de qualidade com o desenvolvimento afetivo de forma intencional e explícita” (SILVA, 2018, p. 155). Uma vez as competências socioemocionais como mecanismo burguês, rompem a relação afetivo-cognitivo e promovem a defluência da formação nas escolas, responsabilizando o ser humano pela sua calamidade social e econômica. Há concordância com a crítica de Smolka *et al.* (2015) em que existe separação entre cognição e emoção. A crítica se configura na estrutura de avaliação do Projeto SENNA em articulação com o IAS, o qual ressalta, na essência, a efetiva captura da subjetividade da classe trabalhadora em formação.

Em acordo com o pensamento de Silva (2018), Marsiglia e Martins (2018) traduzem a formação do trabalhador como uma semiformação, centralizada na precarização, exploração e alienação. Esse desenvolvimento constitui valor somente para o capital, visto que suprime do

trabalhador sua capacidade de pensamento. Tenazmente vai impossibilitando o acesso ao conhecimento, ficando este, para além do propósito da formação humana qualitativa e mostrando a contradição entre a humanização e a alienação. Na contramão do pensamento de Silva (2018) e de Marsiglia e Martins (2018) estão os aparelhos privados de hegemonia, que buscam alinhar seus interesses, os da burguesia e do Estado, estimulando a formação de políticas públicas para formação do trabalhador, a exemplo do IAS.

Silva (2018, p. 154) em sua análise, afirma que o IAS é o “[...] principal defensor da formação de competências socioemocionais nas escolas públicas”, ficando subentendido que o interesse constituinte desse artifício não vem da classe trabalhadora, “[...]pois a formação que atende os interesses da burguesia é diametralmente oposta à formação que atende os interesses das/os trabalhadoras/es”. O IAS passa a ser o articulador de políticas educacionais no Brasil com organismos multilaterais no interesse em estabelecer uma (de)formação propositada para o trabalhador a partir das demandas da burguesia em favor de sua recomposição. Esse aparelho privado de hegemonia apregoa ostensivamente a imagem nacional, a de empresários e a sua própria de instigador, impulsionador, da educação brasileira.

A partir da afirmação de Ramos (2011, *apud* SANTOS, 2015) que a formação para as competências não é tão explícita no Ensino Fundamental, mas marcante no Ensino Profissionalizante, Santos (2015) entende que, mesmo que sutilmente, elas se apresentam nos anos iniciais por meio de avaliações como a Prova Brasil e o Projeto SENNA. De acordo com análises de Carvalho e Silva (2017), intervir precocemente elevam os resultados das avaliações de larga escala e aumentam as chances do aluno concluir a educação básica. Centralizar o desenvolvimento das competências socioemocionais somente no Ensino Médio e/ou Profissionalizante é menos eficiente e mais dispendioso financeiramente (CARVALHO; SILVA, 2017).

Na intensificação das competências socioemocionais, a infância é absorvida pelo capital por intermédio da educação, esta como objeto de investimento econômico instituído pelo Estado (CARVALHO; SILVA, 2017). Desenvolver a Educação Infantil a partir da primeira infância é diretamente proporcional às soluções de problemas para atingir eficiência econômica. Na compreensão de Fumagalli (2010, *apud* CARVALHO; SILVA, 2017), ao incluir crianças de baixa renda em programas de educação, os órgãos governamentais estarão assegurando condições básicas de sobrevivência, desenvolvimento para o mercado de trabalho, tornando-os potencialmente produtivos. As crianças oriundas de famílias de baixa renda além de serem consideradas “risco social, demandam intervenção, acompanhamento e avaliação”

(CARVALHO; SILVA, 2017, p. 177), também têm sido alvo para o investimento em capital humano no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes – as competências.

As exigências para o perfil do trabalhador do século XXI, que se (des)especializa e passa à flexibilidade, emerge foco nas competências técnicas e comportamentais. De acordo com Delors (1998) e IAS (2014) o indivíduo precisa de formação que o deixe com amplas competências, as quais proporcionem o enfrentamento de situações complexas, imprevisíveis como aprender, viver, conviver e trabalhar, sejam da resolução de problemas e o pensamento crítico – competências cognitivas, ou a colaboração e a responsabilidade – competências socioemocionais (CARVALHO; SILVA, 2017). Essa formação processada desde a infância se torna alvo para facilitar o desenvolvimento de habilidades e flexibilidade direcionadas para mudanças em que a produtividade, o empreendedorismo e o próprio consumo se apresente efetivamente quando adultos (CARVALHO; SILVA, 2017).

A pauta de estudos sobre as competências socioemocionais e seu movimento na formação do trabalhador surgem a partir do interesse demonstrado pela OCDE com as indicações no PISA 2012. Todavia, é no *PISA 2015: draft collaborative problem solving framework* (OCDE, 2013) que são apresentados fundamentos para a avaliação da habilidade de solucionar problemas de modo colaborativo (RODRIGUES; FERNANDES, 2017), ficando explícita a competência voltada para colaboração. O organismo evidencia a importância do desenvolvimento de competências tanto cognitivas quanto socioemocionais como colaboração, comunicação e negociação. Ele exprime que seu objetivo, na educação, também está voltado para o campo das competências socioemocionais. Nessa direção, observamos, no Brasil, a atuação se organizando como “*locus* de suposto auxílio”, “locutor coletivo” e “poder leve” (RODRIGUES; FERNANDES, 2017) por intermédio do MEC e do IAS no *Fórum Internacional de Políticas Públicas: “Educar para as Competências do Século 21”*.

Os trabalhos analisados destacam a intensa atuação de organizações internacionais no Brasil, como OCDE, Unesco, Banco Mundial e formulam documentos que direcionam ações políticas à educação em nível global. Em relação às competências socioemocionais, no âmbito nacional são transmitidas pelos documentos do IAS e como política pública a BNCC. Para o entendimento de, por onde vão as competências para século XXI, é importante identificar as competências a partir das mudanças do processo produtivo iniciadas pelo Toyotismo. Esse modelo de gestão se traduz na ampla reestruturação da produção, favorecendo a “[...] reprodução do capital em períodos de baixo crescimento econômico e retração do consumo” (SILVA, 2018, P. 26). A partir desse momento, institui-se novas bases de qualificação profissional e desenvolvimento de competências.

Para Santos e Carvalho (2016, p. 784), a nova proposta da OCDE (PRIMI; SANTOS, 2014) de desenvolvimento socioemocional para apoiar políticas públicas é questionável pois mensura questões subjetivas sem consistência diagnóstica, além de propor programa estruturado em nível mundial, “[...] que adaptados às exigências do capital flexível, procuram relacionar traços da personalidade e crescimento econômico e atuar sobre a subjetividade humana”.

Diferente dos outros autores, Gondim *et al.* (2014) e Lago (2017) defendem que a inserção e o desenvolvimento das competências socioemocionais influenciam diretamente na constituição e formação do jovem para desempenho e sucesso no trabalho. Gondim *et al.* (2014), em seu trabalho não referencia e não analisa o Relatório: *Educação um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), porém, nas entrelinhas está subentendida a perspectiva de Delors quando são mencionadas as competências de aprender a aprender e habilidades de saber-fazer.

Em suas conclusões, Lago (2017), Laros e Pancorbo (2017) e Fragoso-Luzuriaga (2015), concordam que o desenvolvimento das competências socioemocionais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e formação para o mercado de trabalho, além de serem categóricas as influências para toda a vida do estudante. Gondim *et al.* (2014), seguem a direção dos autores citados e acrescentam que habilidades desenvolvidas vão para além dos méritos e valores constituídos pelo sujeito, mas também agregam valor à organização.

Não obstante, Santos (2015) e Carvalho e Santos (2016), ao analisarem as constatações elaboradas pelo Projeto SENNA posicionam concepções preconceituosas que as avaliações desse gênero podem causar. Katrein (2018) sinaliza que, o desenvolvimento das competências socioemocionais compõe a perspectiva do capital ao propor qualificação profissional para prospectar empregabilidade, sendo formas de tranquilizar a burguesia em relação ao aumento da acumulação e enriquecimento. Para Silva (2018), as determinações de organismos multilaterais aliados às políticas nacionais e aos APHs provocam o desenvolvimento de “homens ideais” para o mercado de trabalho, os quais são levados à captura da subjetividade. Nesse sentido, Smolka *et al.* (2015) criticam o processo avaliativo para identificar competências socioemocionais, interrogando como o desenvolvimento de construtos para medir competências rompe com as dimensões cognitivas e emocionais, gerando perdas na construção do conhecimento.

Carvalho e Silva (2017) entendem que o atendimento às demandas do capital está relacionado a uma formação onde o sujeito passa a ser capital humano em investimento. Esta formação é criticada por Marsiglia e Martins (2018), por entenderem que os conteúdos são despejados, não atingindo a aprendizagem e responsabilizando o jovem quando da ausência de

sucesso. A responsabilização pela formação para o trabalho, além da criação de empregos, de acordo com Rodrigues e Fernandes (2017), também é repassada para escola de acordo com processo de orientação vocacional desvirtuando seu foco da formação humana.

O conceito de competências cognitivas assegurado por esses documentos são fundamentados na visão piagetiana. Ao tratar das competências, Silva (2018) introduz Piaget para afirmar que os conhecimentos mobilizados se formam na construção de um conjunto de esquemas que se ajustam no conhecimento estabelecido na equilibrção e acomodação. porém não aprofunda e não relaciona a teoria piagetiana aos construtos tratadas nos documentos.

As pesquisas enfatizam algumas das cinco competências socioemocionais, mas não na sua íntegra, completude e profundidade de análise. O exame aprofundado por alguns autores identifica a essência do que está dito nos documentos nacionais e internacionais à luz do materialismo histórico dialético, objetivando compreender as implicações das competências socioemocionais na formação do trabalhador. Essa análise se aproxima do estudo que desenvolvemos nesta pesquisa, a qual procura compreender as competências socioemocionais na formação do trabalhador. O exame dos autores, direciona e conduz ao estudo do tema, porém, instiga-nos ao aprofundamento para compreensão dos interesses de classe dos organismos multilaterais e o IAS como aparelho privado de hegemonia.

Ao examinar a produção, encontramos evidências de que as competências socioemocionais aparecem nos documentos¹⁸ estudados pelos autores e tangem pelos termos competências, habilidades, saber, fazer, aprender, ser e conviver. Os termos se constituem em pressupostos para compor a formação de indivíduos potencialmente ativos para o mercado de trabalho, sendo eles capital humano em investimento. Pela concepção da formação para o capital, crianças, jovens e adultos devem seguir pelo caminho da preparação, do desenvolvimento, do *coaching*, do treinamento – na terminologia empresarial.

Nas pesquisas, os autores, Gondim *et al.* (2014), Smolka *et al.*(2015), Fragosso-Luzuriaga (2015), Santos (2015), Santos e Carvalho (2016), Carvalho e Silva (2017), Laros e Pancorbo (2017), Lago (2017), Katrein (2018), Silva (2018), Marsíglia e Martins (2018) e Rodrigues e Fernandes (2017), tomam seus lugares: nas avaliações externas, de larga escala, seja com base em testes de cognição (SAEB e Prova Brasil), em testes com foco em competências socioemocionais (Projeto SENNA), seja em testes psicométricos para orientação profissional e ou de carreira (QEC); e na busca pelo entendimento da intensificação das competências socioemocionais no currículo e na escola como *locus* de ensino.

¹⁸ Ver Apêndice A

Por um lado, as influências e aproximações que esse tratamento traz para a investigação estão somente nas bases de análise dos documentos dos organismos multilaterais, contudo, não se relaciona diretamente com avaliação. Por outro lado, os instrumentos mostram a avaliação de competências socioemocionais implicadas na formação do trabalhador para desenvolvimento de interesses explicitamente econômicos e de forma subjacente nos interesses sociais.

Nos estudos publicados e aqui pesquisados, não encontramos referências sobre a origem das competências socioemocionais para que pudéssemos entender se foram construídas pela OCDE, Unesco e IAS, ou apenas utilizadas pelos organismos em seus interesses de classe. Dessa forma, compreendemos como ponto frágil nas discussões dos autores que compõem esse estado do conhecimento. Diante disso, não havendo menções sobre as origens das competências socioemocionais nos repositórios de publicações científicas de circulação nacional – teses, dissertações e artigos científicos, leva-nos *a posteriori* realizar pesquisas em acervos internacionais.

Nos diferentes pontos de vista em confronto com a realidade (BOURDIEU, 2008), justapostos e mesmo antagônicos, as competências socioemocionais se configuram, para esses pesquisadores, como protagonista para que o indivíduo atue no mercado de trabalho, construa a empregabilidade se auto responsabilizando por ela e por si. Todos os autores analisados neste subitem, descrevem e entendem as competências socioemocionais como dimensões a serem desenvolvidas para a atuação do indivíduo no mercado de trabalho, em relação à aparência e à posição de “*locus* de suposto auxílio” (RODRIGUES; FERNANDES, 2017) que os documentos manifestam. Em suas críticas, há os que entram em concordância com o posicionamento dos documentos sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais na criança e no jovem. Porém, há os que percebem essas objetivações como ações de poder do capital hegemônico para se manter e alavancar a acumulação, produzindo exército de reserva e direcionando a expropriação não só da força de trabalho, mas também da subjetividade.

2.3 MÉTODO E METODOLOGIA

Apresentamos neste subitem os aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa, a qual está inserida nas políticas educacionais, estabelecendo a interlocução com o objeto de estudo, nesse caso as competências socioemocionais e a formação do trabalhador, que se destaca em maior profundidade no processo de investigação.

A produção científica em educação tem sido caracterizada pela ampla abrangência de áreas, levando ao questionamento acerca da existência uma pesquisa educacional específica, original. Charlot (2006, p. 7) instaura um debate sobre a pertinência de se nomear pesquisa educacional a um “[...] conjunto de pesquisas de cunho psicológico, sociológico, pedagógico, didático, que tratam da educação ou da formação”. Já Gatti (2006) trata como subáreas de pesquisa em variadas abordagens, que caracterizam esse campo de estudo em educação na sua polissemia, ambiguidade e complexidade.

Para Charlot (2006), existe uma área de saber chamada Educação/Ciências da Educação, onde discute se é uma área de práticas e de políticas sobre as quais se produz conhecimento. Assim, Vázquez (2007), em sua filosofia da práxis, afirma que a atividade prática se manifesta no trabalho humano, na criação artística, ou na práxis revolucionária, que é uma atividade adequada aos objetivos, cujo cumprimento exige, certa atividade cognoscitiva, caracterizada pelo caráter real, objetivo da matéria-prima, dos meios ou instrumentos com o qual se exerce a ação do resultado ou produto.

Para Saviani (2013, p. 432), nessa nova lógica de busca de informação, conhecimentos, qualificação, prevalece o “aprender a aprender”, que objetiva a atualização constante, “[...] exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. Diferente do que se processou nos séculos XI a XVII com as corporações de ofício, onde prevalecia o processo “aprender fazendo”, em que as instituições de ensino que se dedicavam as artes intelectuais por oposição ao sistema manual ou as “artes mecânicas”, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir no momento. (SAVIANI, 2009).

Nesse sentido, Santos (2008) mostra o processo de desenvolvimento da ciência como fase de transição com campo teórico mapeado entre o século XVIII e início do século XX, de Adam Smith a Marx, Durkheim, Weber e outros. Convoca desafios para a pesquisa em ciências da educação entre conhecimentos, práticas e políticas, estabelecendo o eixo com as questões atuais da educação brasileira. Esta por sua vez, emerge com embate na contradição do real, resultando em uma nova realidade – século XXI (SANTOS, 2008; VÁZQUEZ, 1977) –, que subsiste independentemente do sujeito, existindo pelo homem e para o homem como ser social.

Na especificidade da educação como campo do conhecimento e de pesquisa, o foco está nos departamentos, faculdades como espaços institucionais, atuando e colaborando especialistas de diferentes áreas (CHARLOT, 2006). Logo, o autor propõe a ideia de uma cultura comum inter ou transdisciplinar, trabalhando no mesmo campo. A partir da análise e estrutura do funcionamento das produções culturais e simbólicas, Bourdieu (1989) objetiva

explorar as implicações destas para o desenvolvimento de determinados campos ou disciplinas acadêmicas e/ou científicas. Discute, sobretudo, a estrutura e o funcionamento, onde o avanço da ciência e do conhecimento científico é o resultado de lutas entre posições e agentes que disputam uma espécie de capital simbólico: a autoridade e/ou a legitimidade científica.

Para Charlot (2006), a ideia de cultura comum, não se define somente por pesquisas de outras disciplinas, mas por certa relação que se estabelece entre as práticas e as políticas no campo da educação. Já, Gatti (2012) entende que são os interlocutores, especialistas de outros campos, os quais têm interesse em dar importância à própria educação em sua especificidade além de contemplar os efeitos da pesquisa sobre a educação. O pesquisador não poderá mais se desinteressar das questões relativas aos fins, pois os conhecimentos produzidos são interpelados, negados, ignorados pelos políticos e pelos práticos. Pois a questão do pesquisador é: o que se faz com esses resultados? Logo, é a via por onde se estabelece a relação com a política, e, conseqüentemente com o Estado, com o capitalismo e o utilitarismo. E que na interpretação dos resultados por organismos/entidades, institui, o que Gramsci (1982, p. 134) chama de a “lógica formal”, estabelecendo “a contradição dos opostos e a análise dos distintos”.

Com base nisso, segundo Gatti (2012), a educação traz três aspectos que interferem na sua identificação como campo investigativo: das determinações e dos conceitos utilizados; a própria ideia de campo e as questões de identidade; e formas investigativas. Os conceitos de autoafirmação do campo, e ao proferir a expressão “pesquisa em educação” tem como ponto de partida: os processos educativos. Na terminologia “ciências da educação” sinaliza-se olhar que distingue vários campos de investigação em educação. As expressões são carregadas de significados expressos pela linguagem, o pensamento. Há algumas determinações terminológicas por ciências da educação ou ciências do ensino, bem como para pedagogia ou didática.

Como campo de conhecimento, a educação está no âmbito da diversidade disciplinar apontando multiplicidade de abordagens, bem como de especificidade associada ao campo e sua circunscrição no domínio das ciências sociais. Trata-se de assumir propósitos com clareza de abrangência e de estruturas conceituais, enquanto campo acadêmico e investigativo, mesmo mantendo seu referencial plural. A sua identidade, tomada como ampla e disciplinar, não apenas associa a disciplinas específicas como pedagogia e didática, mas também com extensa “[...] gama de estudos sobre e para a educação em variados campos do conhecimento, tornando difícil assumir epistemologicamente um eixo identitário” (GATTI, 2012, p. 19-20).

De acordo com Charlot (2006, p. 9), “[...] estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples”, remetendo, assim, ao rigor da pesquisa, que é necessário para o

pesquisador no detalhamento da investigação, na organização das estruturas pesquisadas na Educação (THIRY-CHERQUES, 2006; CHARLOT, 2006), o qual será capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. É preciso estar atento às/aos questões/enfoques epistemológicos, em relação a epistemologia e qual metodologia (TELLO, 2015) será utilizada na investigação e na interlocução com objeto de estudo em políticas educacionais.

Ao estabelecer rigor, a construção do conhecimento científico pela pesquisa em educação, implica, além de questões técnicas, a construção das discussões teóricas (MARTINS, 2004), pois “[...] todo o conhecimento científico é construído socialmente e seu rigor possui limites inultrapassáveis uma vez que a objetividade não implica a sua neutralidade” (SANTOS, 2008, p. 9). Nessa perspectiva, é imprescindível que o investigador estabeleça métodos técnicos de investigação, onde seu objeto seja definido com clareza e precisão, bem como a compreensão de como aplicar os fundamentos da ciência e os princípios do método científico (MARTINS, 2004), mesmo que o enfoque ofereça flexibilidade teórico-metodológica.

O conhecimento científico acerca da formação do trabalhador está sendo construído nas bases do materialismo histórico dialético, uma vez que o objeto em estudo é fenômeno situado historicamente em movimento, mostrando manifestações contraditórias. (THOMPSON, 1981). Logo, “[...] a investigação da história como processo, como sucessão de acontecimentos ou *desordem racional*, acarreta noções de causação, de contradição, de mediação e da organização (por vezes estruturação) sistemática da vida social, política, econômica e intelectual” (THOMPSON, 1981, p. 53, grifo do autor). Encontramos na sistematização da vida moderna a construção dialética no cerne das relações trabalho e educação, pois, contraposto aos recursos sociais e direitos do trabalhador, este é expropriado singularmente na sua própria existência, sendo também capturada sua subjetividade pela lógica capitalista.

Com a crise social, expressada pelo capitalismo e expandida pelas relações hegemônicas de dominação, demonstramos, de acordo Marx (2011, p. 127), que “[...] mediante escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens das relações sociais e, na medida do possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio”. Todavia, para tomarmos a análise e indicarmos a pertinência do estudo, procuramos compreender os riscos que o fenômeno educativo passa ao ser transposto pelos ditames hegemônicos da classe dominante. Não basta apenas olhar o objeto, é fundamental, a partir da aparência, captar a sua essência (NETTO, 2011). Enfatizamos as contribuições do método para aprofundamento da análise e compreensão da problematização que instauramos anteriormente, pois o pesquisador:

indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível de realidade e, por tanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.* (NETTO, 2011, p. 22, grifo do autor).

Essa discussão tem suas bases na metodologia histórico-crítica, cujos alicerces estão na pedagogia histórico-crítica fundamentada na perspectiva dialética. Percebemos a necessidade de verificar o desenvolvimento de análises críticas no movimento histórico da relação escola-homem-trabalho. Isso significa compreender a formação do homem no contexto da transformação social. Guiado pelo conceito *modo de produção*, Saviani (2011, p. 6) interrogou sobre o percurso da educação desde os primórdios afirmando que “[...] o problema de se determinar a especificidade da educação coincide com o problema do desvendamento da natureza própria do fenômeno educativo”. Nesse sentido, procuramos compreender a distinção entre trabalho produtivo e não produtivo, e também o homem enquanto integrante da natureza que produz a sua própria natureza. (SAVIANI, 2011).

De acordo com o autor, o homem “[...] não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2011, p. 6). Compreendemos o processo de formação do trabalhador como fenômeno envolto em processos educativos manifestados progressivamente em caráter de dominação pelas relações sociais e de trabalho. Assim, expressam-se as múltiplas determinações de organismos multilaterais a exemplo do Relatório da Unesco: *Educação um tesouro a descobrir*, com os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) (DELORS, 1998). Para a análise apurada e pragmática do nosso objeto em estudo e delinear os a direção da pesquisa, definimos como procedimentos metodológicos a análise de documentos, seguida das pesquisas bibliográfica e qualitativa, articuladas à análise de conteúdo e do discurso.

O trabalho de análise documental traz um duplo movimento, onde, segundo Thompson (1981, p. 53) “toda noção ou conceitos surge de engajamentos empíricos”. Consoante a Evangelista e Shiroma (2019), os documentos tomados como empiria – mas não em absoluto e verdadeiros serão entendidos se os teorizarmos, apanhá-los conceitualmente para alcançar sua concretude. Nessa “complexidade, é importante pensar nos intelectuais, singulares ou coletivos que articulam, organizam e implementam as políticas” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019,

p. 86). Para a análise de documentos é basilar que, na complexidade, o pesquisador estabeleça desdobramentos, procurando entender quem são os sujeitos coletivos, os individuais, quem está na esfera administrativa do Estado, os quais permeiam o tema estudado. Para as autoras:

Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de sociabilidade que supere o modo de produção capitalista. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 85).

Ressaltamos que o pesquisador possui lugar privilegiado ao retirar da empiria (documentos de organismos nacionais e internacionais), os conceitos, conteúdos e discursos presentes nessas *propostas* de reformas “legítimas e almejadas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Sendo assim, para maior sustentação na reflexão dessa hegemonia discursiva articulamos ao procedimento da pesquisa bibliográfica.

O aporte da pesquisa bibliográfica se configura num abundante acervo de informações, permitindo a utilização e compilação de vários dados e informações, os quais mostram o desenho do objeto. Com tal conhecimento, podemos identificar o percurso construído através desse procedimento metodológico O que concerne à originalidade do objeto ou mesmo seu modo de definição ou reformulação. Conforme Lima e Miotto (2007, p. 40), “[...] a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”. Com a contribuição dessa abordagem, com base nas indicações dos autores, pudemos detalhar a investigação e seguir critérios.

Realizamos o levantamento do material bibliográfico, classificando e selecionando como fonte de pesquisa; organizamos um roteiro de leituras para ampliação do campo de investigação; analisamos os dados obtidos nas obras selecionadas onde procuramos “[...] demonstrar a validade das afirmações a partir dos autores pesquisados” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 43). Em seguida, percorremos a fase de reflexão e proposições para identificar as aproximações e/ou distanciamentos de elementos que caracterizam o objeto em estudo. Assim, entendemos a pesquisa bibliográfica, a partir de Lima e Miotto (2007), enquanto estudo teórico que compõe bases de sustentação pela reflexão que o pesquisador deve apresentar para fundamentação do objeto.

Para o recrudescimento da investigação e atingirmos maior alcance na apreensão dos dados, unimos à pesquisa bibliográfica a qualitativa. De acordo com Van Zanten (2004, p. 31), “[...] o trabalho de investigação qualitativa é entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade”. É importante se ater à dificuldade em estabelecer postura diante do material discursivo e também de observação, pois os atores estão cada vez mais reflexivos, já que uns tomam distância da categoria e analisam de maneira crítica o discurso, e outros se encontram em situação de maior dominação (VAN ZANTEN, 2004). Portanto, convoca sujeito e investigador com participação ativa no compartilhamento de modos culturais e sociais intensificando os significados desse real (TRIVIÑOS, 1987).

O investigador, na pesquisa qualitativa, tem participação ativa na “realidade cultural viva”, com ação disciplinada, atividade marcada por traços culturais peculiares e interpretação com busca de significados que não se distanciam das suas próprias concepções de homem e de mundo (TRIVIÑOS, 1987, p. 121). É essencial que ele identifique e compreenda as dimensões do comportamento do sujeito (a cultura, o contexto, os significados latentes), pois, ao observá-lo e explicá-lo, não o faz equivocadamente. Geralmente vem para a pesquisa com ideias elaboradas conscientemente ou não, sendo importante adotar postura imparcial, despojada de senso comum e ideologias, focando na expressão da ciência (MARTINS, 2004).

O pesquisador em políticas educacionais tem o papel de prover conhecimento para auxiliar no fortalecimento da autonomia do sujeito, com o sentido de elaborar seu próprio projeto político (MARTINS, 2004). Para Triviños (1987, p. 124), “[...] a validade de suas conquistas reside precisamente na exatidão com que realiza a busca de significados que condutas e organismos têm para os indivíduos que são afetados direta ou indiretamente, clara ou obscuramente, em suas decisões e em suas vidas”. A autonomia dos sujeitos pressupõe desvendar e superar as ideologias através de instrumentos fornecidos pelo pesquisador. Nesse sentido, é papel do investigador “[...] assinalar as causas e consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Na tratativa dos materiais de investigação (documentos e bibliografias), o investigador deve aprofundar sua análise para além do conteúdo manifesto, avançando para o conteúdo latente. A percepção do conteúdo possui direcionamento distinto, de acordo com o contexto em que o objeto de análise se encontra, uma vez que, na análise de uma política, é importante compreender “[...] o sentido de uma série de ideias específicas que estão incluídas no texto”

(TRIVIÑOS, 1987, p. 163). Portanto, a leitura do conteúdo deve estar perpassada no âmago da resposta em entrelinhas. De acordo com Bardin (2011, p. 41, grifos do autor):

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos "significados" (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos "significantes" (análise lexical, análise dos procedimentos). Por outro lado, o *tratamento descritivo* constitui uma primeira fase do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. Outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação. No que diz respeito às características *sistemática e objetiva*, sem serem específicas da análise de conteúdo, foram e continuam sendo suficientemente importantes para que se insista nelas.

Triviños (1987) afirma que a análise de conteúdo, consiste em diferentes aplicações e discursos diversos, podendo os conhecimentos advindos do processo empírico, do corpus documental e de seus conteúdos serem de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica, entre outros. A análise de conteúdo se estabelece, cronologicamente, nos momentos de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

A fase de pré-análise, formando parte de uma visão mais ampla do fenômeno aqui em estudo, a partir da identificação do tema – o projeto de formação do trabalhador presente nas diretrizes socioemocionais –, a escolha dos documentos e a formulação de hipóteses e objetivos se compõe na organização, na sistematização inicial das ideias “[...] de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125).

Em primeiro momento, realizamos a *leitura flutuante*, o contato com os documentos, conhecendo o texto de forma global, o estilo de escrita, uma vez que foram definidos *a priori*, como por exemplo, ao entrar em contato com o Relatório *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* (IAS, 2014), identificou-se que o trabalho foi encomendado pela OCDE. Por conseguinte, esse documento passou a compor o corpus documental como universo demarcado e constituído (BARDIN, 2011).

De acordo com Triviños (1987), com base na organização/exploração do material de apoio teórico, o pesquisador tem o direcionamento para conceber as hipóteses. Diante dessa informação, a pergunta básica inicial que fizemos foi: qual é o sentido das competências socioemocionais na formação do trabalhador? Assim, é possível confirmar o material que será estudado, além da análise de conteúdo “dentro de um enfoque amplo de natureza dialética”

(TRIVIÑOS, 1987, p. 161). Desse modo, optamos por explorar outros documentos que de uma maneira ou outra tenham entrelaçamentos com o tema, sejam publicações dos organismos multilaterais, de aparelhos privados de hegemonia, políticas públicas nacionais e bibliografia em geral.

A exploração do material se constitui a segunda etapa da análise de conteúdo. É o estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Conforme Bardin (2011, p. 131), é uma “[...] fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Podem surgir quadros de referências (TRIVIÑOS, 1987) pelos quais, as competências socioemocionais na formação do trabalhador terão implicações progressivas na constituição cognitivas e emocionais desse sujeito determinado pelas relações econômicas e hegemônicas. Há necessidade de avançar com a análise de conteúdo na busca por sínteses, ideias, expressão de concepções para compreender e analisar o sentido das competências socioemocionais na formação do trabalhador, bem como verificar suas relações com Organismos Multilaterais, a exemplo da OCDE, e Aparelhos Privados de Hegemonia como o IAS.

Somente após o avanço e aprofundamento dessa etapa que se poderá chegar ao tratamento dos resultados obtidos. Segundo Bardin (2011, p. 131), “[...] o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Logo, o pesquisador terá subsídios para levantar categorias de análises, separar os elementos e verificar inferências “[...] de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 44).

A análise de conteúdo traz a possibilidade de compreender e ler a mensagem manifesta e latente de um documento. Para Bardin (2011, p. 51), a análise documental é:

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

Ao examinar um documento, é importante considerar o sentido de estruturação da palavra, de argumentos, da linguagem. A identificação do discurso atribuído ao texto, ponderando “[...] o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90), reflete na interação atribuída ao documento e a forma de ação na sua totalidade. O discurso configura a maneira “[...] em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Nesse sentido, o discurso pode ser legitimador, determinista, ou mesmo orientador. De acordo com Fairclough (2001, p. 91), o discurso implica:

[...] uma relação dialética entre discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante.

Esse processo discursivo se interpõe entre o objeto e o analista, constituindo a análise propriamente dita. A atividade é de interpretação colocando a linguagem como condição material do discurso, que se estrutura numa perspectiva dialética, a qual “[...] considera a prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). A prática social na maioria das vezes, está estruturada em uma política que se estabelece a partir de orientações econômica, política, cultural, ideológica, podendo o discurso estar implicado em todas elas. Esse critério metodológico fundamenta análise pelo discurso estabelecido no documento da OCDE, que trata das diretrizes para o desenvolvimento das competências socioemocionais, o qual possui cunho político/econômico.

A capacidade de analisar o discurso decorre da significação estruturada na interpretação da frase, fala, imagem, considerando a evidência da linguagem. Dado o exemplo do documento *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* (PRIMI; SANTOS, 2014), que em seu texto, utiliza a palavra “arcabouço” quando se refere às abordagens relacionadas ao debate teórico e à evidência empírica. Assim, transcrevemos a frase do documento onde os autores referem o termo: “[...] “esses arcabouços são fruto de debates e consultas a atores diretamente envolvidos na organização da sociedade para gerar tanto bens públicos e melhores instituições, quanto bens e

serviços de mercado” (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 13). Portanto, é importante primar pela compreensão do sentido que se coloca a palavra: se, como conjunto em que algo é baseado e construído ou capacidade de produzir algo.

Pela contribuição da reflexão dialética, somos levados a entender como se explica cientificamente um acontecimento (IANNI, 2011), contudo, construímos as categorias analíticas centrais: totalidade, contradição e hegemonia, esta na perspectiva gramsciana. Dada a construção de categorias como síntese do método marxista, a explicação é sintetizada por elas, seja conceito e/ou “o núcleo do desfecho da reflexão dialética” (IANNI, 2011, p. 397).

A totalidade nos permite compreender a realidade na relação do todo para as partes e vice-versa. Não é um todo pronto, acabado “determinado e determinante das partes”, justamente por não existir no acabado, mas “[...] no processo de totalização a partir das relações de produção e suas contradições” (CURY, 1985, p. 35). Segundo Marx (2011b), o movimento das categorias está implicado no ato de produção efetivo, assim, a totalidade concreta se efetua como produto do pensar, ou seja, entendida como totalidade de pensamento, um concreto pensado (KOSIK, 1969), não sendo produto do conceito e sim do pensar. Pois, o sujeito trabalhador real, existindo em sua autonomia e subjetividade, no pensar sua representação e participação na sociedade capitalista se torna protagonista das relações dominantes.

Além de ser categoria interpretativa do real, a contradição é entendida como sendo ela própria o movimento do real (CURY, 1985). A interpretação de um fenômeno se estabelece pelo o que não é, porque a contradição “[...] expressa uma relação de conflito no devir do real” (CURY, 1985, p. 30) pelas mudanças efetivas as quais os indivíduos atravessam. Se, para Marx (2011a, p. 99), “[...] uma contradição que se resolve constituindo-se numa totalidade superior”, podemos dizer que ao interpretar o real, dialeticamente, chegamos na totalidade.

Nesse ponto de vistas, pela totalidade e contradição, procuramos, entender os processos de educação e trabalho na interpretação do real, o que se torna “[...] resultado de uma inadequação pugnativa entre o *que é e o que ainda não é*, numa síntese contraditória” (CURY, 1985, p. 30, grifo do autor). Isso quer dizer que as transformações do mundo do trabalho se estabelecem pela relação dialética, onde seus fenômenos são desenvolvidos entrelaçadamente em processo histórico. De acordo com Kosik (1969, p. 30):

O progresso da abstratividade à concreticidade é, para por conseguinte, em geral movimento da parte o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

O homem, que não pode ser reduzido a um sistema por estar sempre acima dele (KOSIK, 1969), acaba na irredutibilidade do sistema pelo processo hegemônico. Empregamos a hegemonia para demonstrar as relações de poder articulados aos interesses de classe do capital no Brasil. Nos escritos de Gramsci, em algum momento, aparece a ideia hegemonia coligada à articulação estatal. Sendo que, para Hoeveler (2019, p. 149), “O aparelho hegemônico é, assim, como uma sociedade particular (formalmente privada), que se torna o correspondente do aparelho governativo-coercitivo”. Essa categoria é essencial para compreendermos as relações do Estado e Organizações tanto as multilaterais quanto as da sociedade civil, pois a hegemonia estatal está atrelada aos aparelhos hegemônicos.

De acordo com Gramsci (1982, p. 10-11, grifos do autor), dois grandes planos superestruturais surgem:

o que pode ser chamado de *sociedade civil*, (isto é; conjunto dos organismos comumente chamados *privados*) e o da *sociedade política ou Estado*, que correspondem à função de *hegemonia* que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, e àquela de *domínio direto* ou de comando que se expressa no Estado e no governo *jurídico*.

A condição hegemônica dentro da sociedade civil e diante do Estado – com destaque para as organizações do chamado “Terceiro Setor”, representado por organizações e fundações empresariais –, é conquistada pela necessidade da burguesia se manter hegemônica para organizar “[...] a construção de uma sociabilidade capaz de assegurar a coesão social” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 23-24). Portanto, a atuação está na constituição de redes de políticas públicas sob a mediação do Estado. Essas redes são estabelecidas com base em “[...] ações oriundas de articulações em nível global para harmonizar interesses de governos e gerir o social” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 21).

No entanto, podemos pensar o real na estrutura econômica de cada grupo social e assim, conhecer a realidade desvendando a essência a partir da aparência. Devemos nos aproximar das reflexões para adquirir capacidades para interrogar sobre a organização da sociedade em geral e os organismos de serviços (GRAMSCI, 1982). Dessa forma, vimos acompanhados de elementos teóricos fundamentais sobre a relação trabalho e educação nos interesses de classe, os quais poderão ser compreendidos com auxílio das categorias anteriormente descritas.

Com base nesse direcionamento e nas contribuições teórico-metodológicas, colocamos diante deste estudo a desvendar as adesividades que estão imbuídas nas transformações do mundo do trabalho e, conseqüentemente, na formação do trabalhador envoltas em múltiplas determinações. Logo, os aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa em

políticas educacionais, em interlocução com objeto de estudo – competências socioemocionais e formação do trabalhador – foram delineados com base na análise da empiria, os quais serão apresentados no capítulo a seguir.

3 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS RELAÇÕES COM ORGANISMOS MULTILATERAIS (OCDE E UNESCO)

A globalização em seu contexto histórico, contrastando com forças e realidades locais representa inelutável progresso para homogeneidade econômica, política, social e cultural (DALE, 2004). Os elementos da natureza globalizada, resultados de política mundial, refletem de forma direta e proporcionalmente identificada na educação. A relação entre globalização e educação está restrita às reformas equivalentes ao nível da educação em diferentes países (DALE, 2004), principalmente, os participantes-membros de organismos multilaterais. Neste capítulo, procuramos identificar as relações da OCDE e Unesco com as competências socioemocionais e como foram construídas.

Presenciamos no contexto neoliberal um olhar voltado para educar o sujeito não somente cognitivo, mas suas questões emocionais e convívio social para a esfera mercadológica. Contudo, nessa lógica, o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas aliadas às socioemocionais é transportá-las ao horizonte do sujeito, proporcionando acúmulo de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e emocionais em prol da atual conjuntura capitalista. Assim, o sujeito está pré-determinado a “aprender a aprender” (SAVIANI, 2013), a se atualizar constantemente e se ocupar da “formação da consciência social e de suas tensões” (THOMPSON, 1981, p. 15).

Ao atravessar as dimensões da vida humana, a racionalidade neoliberal possui ação coercitiva através da ativa concorrência não se reduzindo somente à esfera econômica (DARDOT; LAVAL. *apud* KEN OTA; ANDRADE, 2015). A absorção de outros espaços da vida do ser se estende à lógica do mercado, aos modelos de gestão empresariais que desencadeiam reformas e políticas públicas. Na medida em que o capital não é passível de autodesenvolvimento, autossustentável, precisa de resultados práticos e bem conduzidos, alargando o efeito de processo heterogêneos passando sua extensão a inúmeras atividades, instituições e relações sociais (DARDOT; LAVAL *apud* KEN OTA; ANDRADE, 2015).

Num ajuste comunal, o capitalismo busca ascensão social, política e econômica em movimento circular, reaparecendo, interrogando e recategorizando (THOMPSON, 1981). Pragmaticamente, o empresariado se apropria dos ramos de atividades, sejam industriais, comerciais ou de prestação de serviços em incessante empenho em globalizar seus interesses marcando e redirecionando normas e regras, pois o capital na totalidade de suas relações, “[...] é uma categoria operativa que cria leis de seu próprio desenvolvimento, e o capitalismo é o efeito, nas formações sociais, dessas leis” (THOMPSON, 1981, p. 73). Nesse sentido, para

manter a movimentação valor, capital, trabalho, valor, essa categoria operativa se modifica constantemente mas não se sustenta sem deslizar pelas classes sociais, porque são elas que são atuam no fluxo das forças e relações de produção.

A classe trabalhadora se desloca continuamente para a (de)formação nas condições de existência da classe burguesa – a acumulação de riqueza. Segundo Marx e Engels (1999, p. 27) “A formação e o crescimento do capital e a condição de existência do capital é o trabalho assalariado”. Assim, na necessidade de manter efetivamente a acumulação, o capitalismo propõe a formação da e para a classe trabalhadora, a qual está para além mercado de trabalho, das habilidades, competências (FONTES, 2016). Por conseguinte, convoca nas disputas e lutas de classes às condições de socialização pelos aspectos formais da educação, porém na precarização de suas condições, a classe trabalhadora é limitada a uma educação para subsistência (FONTES, 2016).

Ao categorizar competências socioemocionais, procuramos entender *competências* na amplitude de conceitos, visto que são utilizadas na educação, todavia advindas de outras ciências. Zarifian (2003) entende competências como forma de tomar iniciativa e responsabilizar-se com êxito, tanto em nível do indivíduo quanto de um grupo, mediante uma situação profissional. Para o autor, elas estão na esfera do aprender a aprender com grau de autonomia intelectual e profissional. Já Tanguy e Ropé (1997) assinalam que é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta e a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados da qualidade e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. Marise Ramos (2001) conceitua competências pelo recorte do conceito de qualificação, como “capacidade potencial” de realização de atividades, buscando objetivos na mediação entre qualificação e desempenho efetivo.

Autores como Smolka et al. (2015), Santos e Carvalho (2016), Carvalho e Silva (2017), Katrein (2018), Laros e Pancorbo (2017) e Silva (2018) entendem que competências estão pautadas no desenvolvimento educacional e, sua aplicação, no mercado de trabalho. Entretanto, com suas várias explicações e complexidade de significação desde o desenvolvimento para construção de conhecimento ao mecanismo ideológico imposto pela finalidade empresarial, entender o conceito de competências implica diretamente na compreensão da relação intrínseca da valoração do indivíduo e seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

É importante salientar que as competências socioemocionais vêm do programa de intervenção *Perry Preschool*, em que o propósito foi melhorias nas capacidades cognitivas das crianças em risco de vulnerabilidade social, ou seja, em desfavorecimento econômico e cultural,

estando propensas ao fracasso escolar e, pela intervenção, impulsionar o desenvolvimento intelectual, físico e social (HECKMAN; PINTO; SAVELYEV, 2013). Logo, esse programa passa a ser estudado com profundidade pelo economista James Heckman¹⁹ (*apud* FRANCO, 2019), juntamente com outros colegas, no início dos anos 2000, que seguem analisando os dados, além do QI, permeando pelas habilidades sociais e emocionais demonstradas pelos participantes em outras etapas da vida, como o desenvolvimento de habilidades de planejamento, interação, cumprimento de tarefas etc.

O economista e seus colegas, entenderam que os efeitos do programa *Perry Preschool* sobre as habilidades cognitivas perduram por até sete anos após a intervenção (HECKMAN; PINTO; SAVELYEV, 2013). No entanto, as competências socioemocionais são possíveis de desenvolvimento também após a primeira infância. Os pesquisadores mostram que não só os participantes da época tiveram suas vidas modificadas, mas também seus filhos e concluem que “[...] o investimento na primeira infância é uma estratégia eficaz para o crescimento econômico” (FRANCO, 2019, p. 2). Nessa perspectiva, o desenvolvimento das competências socioemocionais (ou habilidades não-cognitivas) iniciadas na primeira infância irá refletir no futuro com grande probabilidade de se tornarem pessoas bem sucedidas.

As competências socioemocionais são apresentadas pela OCDE (2015, p. 34) como “não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais”. O organismo as trata como “[...] tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p. 34). Essas competências estão no âmbito de elevar o trabalho em equipe, o posicionamento e os sentimentos do indivíduo, com intuito de promover seu próprio bem-estar e progresso socioeconômico como indicativos de bons resultados em toda vida (SANTOS, 2015).

Heckman et al. (2010, p. 2, tradução nossa) confirmam que as *soft skills*²⁰ estão nos:

[...] traços de personalidade, objetivos, motivações e preferências que são valorizadas para o mercado de trabalho, na escola e em muitos outros domínios. [...] as habilidades sociais predizem o sucesso na vida, que o produz de forma causal e, programas que aprimoram essas habilidades têm um lugar importante em um portfólio eficaz de políticas.

Em discussão iniciada pela OCDE (2015) e Unesco (2016), as competências socioemocionais são pauta para o desencadeamento de pesquisas, análise e reflexões por organizações multilaterais e grupos empresariais, além de encaminhamentos de políticas

¹⁹ James Heckman recebeu Prêmio Nobel de economia no ano de 2000.

²⁰ Termo utilizado em inglês e se relaciona à nomenclatura: competências socioemocionais e/ou habilidades sociais.

públicas em vários países inclusive no Brasil. A proposta da OCDE (2015) evidencia o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para que a criança e o jovem, quando adultos, tenham sucesso na vida. Já a Unesco (DELORS, 1998), pauta na autenticidade e harmonia do desenvolvimento humano para diminuição da pobreza e exclusão social. A partir desse pressuposto, organismos multilaterais e instituições privadas estabeleceram uma agenda “globalmente estruturada” (DALE, 2004) para Educação onde se visualiza a atuação das forças econômicas em perspectiva *top down*, a exemplo da OCDE. São, assim, encaminhamentos da política mundial refletindo no crescimento irreprimível da economia para manutenção do sistema capitalista.

O desenvolvimento das competências socioemocionais contempladas nos processos de aprendizagem, pela racionalidade econômica, impulsionam o sujeito a ter sucesso na vida. Organismos econômicos, a exemplo da OCDE, convictos por significativos resultados na formação e gestão do comportamento social e emocional, além da cognição, compreendem que o investimento no desenvolvimento de tais competências, desde a infância, seja ponto para angariar retorno com o crescimento econômico, diminuindo, então, a responsabilização do Estado nas questões sociais. Dessa forma, cabe ao Estado desenvolver “portfólio de políticas” públicas para regulamentar as medidas propostas pelos organismos multilaterais.

A OCDE é uma organização econômica intergovernamental, que surgiu em 1961, após a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE) – 1948, obter sucesso na administração do Plano Marshall – com financiamento americano – para reconstrução da Europa que foi devastada pela Segunda Guerra Mundial. (OCDE, [2020]). Para tanto, contou com a integração de membros participantes, a qual se estabeleceu pela assinatura da convenção da OECE. Alguns países líderes juntamente com Estados Unidos e Canadá compreenderam que poderiam estender a atuação para além do continente europeu e reestruturaram a organização atual para OCDE, onde pudessem elaborar políticas para auxiliar países com baixo desenvolvimento. Com sede na França, a OCDE possui como objetivo expandir globalmente sua atuação, sendo financiada (ver Anexo A) pelos países membros com variações de taxas e orçamento geral consolidado para 2019 em 386 milhões de euros (OCDE, [2020]).

Comemorado em 14 de dezembro de 2021 seus 61 anos de fundação e atuação no ambiente econômico e político mundial, a OCDE reúne 37 países membros (ver Anexo B), os quais discutem regularmente problemas economicamente fundados e refletidos em saúde, educação e meio ambiente com a missão de auxiliarem em “*politiques meilleures pour une vie*

meilleure”²¹ (OCDE, [2020]). Com apoio dos países membros, o movimento desse organismo multilateral, é propor políticas públicas que possibilitem o indivíduo prosperar em seu bem-estar social. Além disso, disseminam suas sugestões/propostas em fóruns, centros de análise de dados, compartilhamento de prática entre seus membros, a exemplos do Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21”: Competências para o Progresso Social (2014), ocorrido no Brasil e os Relatórios econômicos disponibilizados em seu site oficial.

Além dos países membros, a OCDE conta com alguns países que designa Parceiros-Chave (esses não compõem o *hall* de membros integrantes), como Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul e os coloca no patamar de estreita colaboração. Intitulando-os como “algumas das maiores economias do mundo” (OCDE, [2020]) e seus principais parceiros. O papel desses parceiros-chave está em participar de discussões sobre políticas e de constantes pesquisas, além de constituírem banco de dados estatísticos. A partir do ano de 2014, esse organismo, desenvolveu Programas de Trabalho Conjuntos com o Brasil, China e Indonésia, que, segundo a OCDE (2018b) contribuem para uma cooperação vigorosa e gradual acesso dos principais parceiros.

As relações do Brasil com a OCDE, explicitados nos dados compilados e mostrados a seguir no Quadro 5, iniciaram em 1996, com a participação no Comitê do Aço, seguido de visitas à sede da OCDE, participações em convenções, o reconhecimento do país como parceiro-chave, em 2007, entre outras atividades, até a solicitação de adesão do Ministério do Conselho à OCDE pelo presidente Michel Temer (2016-2018). O Brasil é um dos parceiros-chave da OCDE e está no pleito a uma vaga como país membro desde 2017 (BRASIL, 2020), foi o primeiro parceiro-chave a solicitar adesão à OCDE, de acordo com Relatório Trabalhando com o Brasil (OCDE, 2018a).

²¹ “Políticas melhores para uma vida melhor” (tradução nossa).

Quadro 5 - Relações Brasil/OCDE

ANO	GOVERNO	ATIVIDADE BRASIL/OCDE
1996	Fernando Henrique Cardoso – Presidente	Comitê do Aço
1999	Luis Felipe Lampreia – Ministro da Fazenda	Visita à OCDE
2000	Fernando Henrique Cardoso – Presidente	Convenção Anticorrupção e Recomendação do Conselho contra Cartéis da OCDE
2007	Luiz Inácio Lula da Silva	Fortalecimento e engajamento com a OCDE e reconhecido com Parceria- Chave
2008	Celso Amorim – Ministro das Relações Exteriores	Visita à sede da OCDE
2009	Guido Mantega – Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão	Relatório Econômico com o Secretário Geral da OCDE Angel Gurría
2013	Aloísio Mercadante – Ministro da Educação	Vice-Presidência do PISA
2014	Dilma Rousseff	OCDE lança <i>Índice Better Life</i> em São Paulo com a lenda do futebol Pelé
Jun. 2015	Dilma Rousseff	Assinatura do Acordo de Cooperação e o Programa Conjunto de Trabalho 2016- 2017
Nov. 2015	Dilma Rousseff	Recebe o Secretário Geral da OCDE Angel Gurría – Relatório Econômico
Jun. 2016	José Serra - Ministro das Relações Exteriores	Reunião Ministerial do Conselho da OCDE/Encontro com Secretário Geral da OCDE Angel Gurría
2017	Michel Temer – Presidente	Ministério do Conselho da OCDE no Brasil apresenta pedido de adesão à OCDE

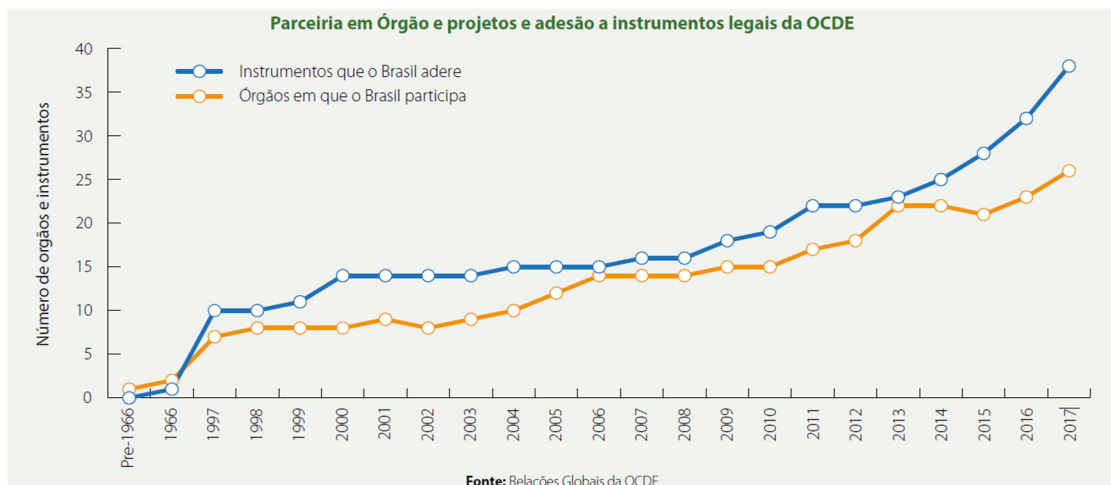
Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados da OCDE (2018a).

No mês de julho de 2020, foram aprovados seis instrumentos legais na área de ciência e tecnologia, assim já foram aceitos 35% do total dos requisitos, ou seja, 90 de 252 instrumentos exigidos pela Organização. O Governo brasileiro mostra grande empenho para o engajamento do país no órgão internacional (Quadro 5). De acordo com o secretário Especial de Relacionamento Externo da Casa Civil, Marcelo Barros Gomes (BRASIL, 2020) a participação do Brasil como país membro permite avançar em *todas* as políticas públicas para o bem estar do cidadão em relação a oportunidades de emprego, saúde, educação de qualidade.

O destaque de Gomes é que o acesso do Brasil à OCDE está ligado aos “[...] eixos estratégicos do Governo Federal, como a liberdade econômica, o aperfeiçoamento de normas econômicas, e a criação de um ambiente de inovação e com segurança jurídica para o

desenvolvimento” (BRASIL, 2020). Para o Secretário-Geral da OCDE Angel Gurría (OCDE, 2018a), é importante a participação do Brasil nas atividades da Organização, pois auxilia encontrar soluções para desafios em nível mundial. O interesse dessa parceria é mútuo: de um lado, o país entendendo ser oportuno o auxílio no desenvolvimento de políticas públicas como um todo, para além da gestão financeira e consolidação da agenda de reformas, como é o caso da reforma da previdência, citada pelo secretário (OCDE, 2018a); do outro lado, o organismo tendo como parceiro em potencial para atuar nas bases de pesquisas como auxílio às determinações de desenvolvimento econômico e social.

Figura 3 – Parceria em Órgão e projetos e adesão a instrumentos da OCDE



Fonte: OCDE (2018a, p. 8)

A frase de impacto - “Brasil: um parceiro emergente na OCDE” (OCDE, [2020]) – segue confirmando a intensa e expressiva relação do país com o Organismo. Este considera o Brasil com desenvolvimento econômico ascendente e maior poder de compra justificando a intensificação e estreitamento de diálogos e medidas de cooperação sancionados. Eleva o país a participar de comitês e adesão de instrumentos jurídicos, pelos quais vêm pleiteando uma vaga como país membro. Conforme Gurría (OCDE, [2020], p. 2):

Através da sua participação em vários comitês da OCDE e sua adesão aos vários instrumentos jurídicos da OCDE, o Brasil vem contribuindo para os nossos esforços de construir uma economia mundial mais forte, mais limpa e mais justa. O Brasil e outras economias emergentes são, portanto, muito bem vindas como principais contribuintes para as principais discussões em curso na OCDE. Antecipamos uma cooperação ainda mais estreita com o Brasil nos próximos anos.

No desempenho como parceiro-chave, contribui com as perspectivas econômicas da América Latina - Relatório de 2011 (OCDE, [2011]) – ao cooperar para políticas de proteção social e educação que impulsionam a mudança de estrutura social em sua elevação, “[...] e ressalta a importância da política fiscal como um instrumento para financiar as reformas necessárias” (OCDE, [2011], p. 10). A necessidade de reformas no âmbito social, com foco na educação, traz expectativas distintas para ascensão lucrativa da comunidade empresarial ao catalisar as iniciativas para formação do trabalhador na organicidade de políticas públicas aludidas na dinâmica e na conjuntura do capitalismo mundial.

Nesse ínterim, do início das relações do Brasil com a OCDE, as bases de reformas e contrarreformas se estabelecem como alicerces singulares em manter crédito positivo para o capitalismo no movimento neoliberal. Configuramos essas reformas pelo campo das políticas sociais, seja elas: a sanitária, Sistema Único de Saúde (SUS); as educacionais a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta as três etapas sequenciais e articuladas pelo conceito de *Educação Básica* como direito do cidadão e da BNCC, que contempla as competências socioemocionais; a reforma da previdência com idade mínima para aposentadoria de 65 anos e 20 anos de contribuição para homens e 62 anos e 15 anos de contribuição para mulheres. Essas políticas, atuam como premissas para a população brasileira se sentir numa vida melhor com melhores oportunidades, em seu pleno bem estar em emprego, saúde e educação de “qualidade”, a tríade do bem maior para o cidadão. Assim, em várias situações de reformas políticas o objetivo é restringir a responsabilidade do Estado em relação às demandas, deslocando seja para a família ou o indivíduo assumirem prioritariamente.

Na reciprocidade de interesses, ao atuar nas bases de pesquisas dos organismos multilaterais e **por vontade própria**, o Brasil contribui com suas reformas estruturais para o avanço do ciclo de reprodução do capital mundial e ampliação das necessidades nos padrões de vida da classe burguesa. Dessa forma estabelece cada vez mais a “[...] personificação do trabalho, sob o ‘envolvimento incitado’ do capital incentivando o exercício de uma *subjetividade marcada pela inautenticidade*” (ANTUNES, 2018, p. 105, grifo do autor), ou seja, ocorrida pelo movimento das competências socioemocionais na formação do trabalhador, ficando ele a simples manutenção da subsistência. Contudo, congrega-se “as supostas preocupações com a proteção social” em subscrita justificação das reformas como “necessária e irreversível” (BEHRING, 2008, p. 198).

O fortalecimento de engajamento político do Brasil com a OCDE se estabelece em 2015 com a assinatura do *Acordo de Cooperação*, o qual coloca em vigor programas de trabalho em conjunto, como a “Declaração Conjunta sobre o Programa de Trabalho Brasil-OCDE 2016-17”,

cujo objetivo é auxiliar o Brasil a impulsionar a agenda de reformas e políticas públicas (OCDE, 2018a). É evidente que as reestruturações do setor produtivo alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito da nova ordem mundial, justificando a necessidade de reforma educacional.

No caso das reformas ocorridas na década de 1990, elas “[...] tiveram como antecedentes compromissos assumidos pelos Governos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no início dessa década, em face dos problemas identificados por eles e por organismos internacionais” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 16). Logo, a educação no Brasil e em agendas internacionais se tornou tema central a fazer parte das reformas políticas e econômicas influenciadas pela onda neoliberal.

O Programa Conjunto de Trabalho 2016-2017 tem como principais resultados: 1) **Educação** (ver Quadro 6), onde o Brasil compõe a Vice-presidência do PISA e em 2016, é convidado a participar da próxima etapa da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis); 2) Auditoria Interna, em parceria com Tribunal de Contas da União (TCU), foi publicado *Parceiros para uma Boa Governança: Supervisão, Conhecimento e Prevenção de Instituições de Auditoria Superiores* (setembro de 2016) e *Tribunal de Contas da União: Supervisão e Prevenção por uma melhor Governança* (agosto de 2017) (OCDE, 2018a); 3) Ciência e Tecnologia, o Brasil teve a participação no Grupo de Peritos sobre Melhorar a Base de Evidências para a Segurança Digital e a Política de Riscos de Privacidade (SPDE/MADE); 4) Comércio internacional, incentivo à concorrência internacional a partir do incentivo de empresas estrangeiras no país com relatório: *O Papel dos Serviços no Desempenho Econômico do Brasil* (outubro de 2016) (OCDE, 2018a); 5) Tributação, participação no projeto Base Erosion and Profit Shifting (BEPS) para o combate à erosão das bases tributárias e à transferência artificial de lucros.


O Programa estende parceria para outras áreas: 6) Turismo; 7) Pequenas e Médias Empresas (PMEs): interação ao relatório de *Financiamento de PMEs e Empreendedores 2017* (OCDE, 2018a); 8) **Reforma da Previdência**: *Análise sobre a Reforma da Previdência do Brasil* (OCDE, 2018a) pela OCDE, pois o envelhecimento populacional, o aumento da expectativa de vida e a diminuição de taxa de fertilidade atuam como consequências para o capital em relação à diminuição de mão de obra e ao aumento de despesas para o Estado como saúde e pensões.

Quadro 6 - Projetos em educação que o Brasil participa junto à OCDE

Programa/Atividade	Atuação/Brasil	Ano - início
Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)	Vice-Presidente do Conselho de Administração do PISA	Desde 2000
Fortalecimento do PISA – para países de renda média e baixa	Auxílio para a relevância do PISA	-
Testes para Escolas – bases PISA	Escolas brasileiras – parceria: Fundação Lemann e MEC	-
Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)	Pesquisa sobre condições de trabalho dos professores e no ambiente de aprendizagem nas escolas brasileiras	Desde 2008
Indicadores dos Sistemas Educacionais incluídos na publicação anual <i>Panorama da Educação da OCDE*</i>	Contribuição com dados do Sistema Educacional brasileiro	Desde 2000
Programa de Trabalho 2016-17	Perspectivas das Políticas Educacionais do Brasil – parceria: Fundação Itaú e MEC	2016/2017
Relatório Habilidades na Ibero-América: Insights from PISA 2012	Contribuição com dados gerais dos principais desafios na região e recomendações de políticas para ajudar a melhorar os sistemas educacionais.	2012
Projeto Centro de Pesquisa e Inovação para Educação	Avaliação da progressão nas habilidades de pensamento criativo e crítico – parceria: Estado de Santa Catarina e IAS	-
Avaliação da OCDE da Educação em Santa Catarina (2010)	Contribuição com dados do Sistema Educacional do Estado de Santa Catarina	2010

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados da dados OCDE (2018a).

* O Brasil é o único membro não pertencente a OCDE a participar do programa sobre Indicadores de Sistemas Educacionais

 Relações com Competências Socioemocionais

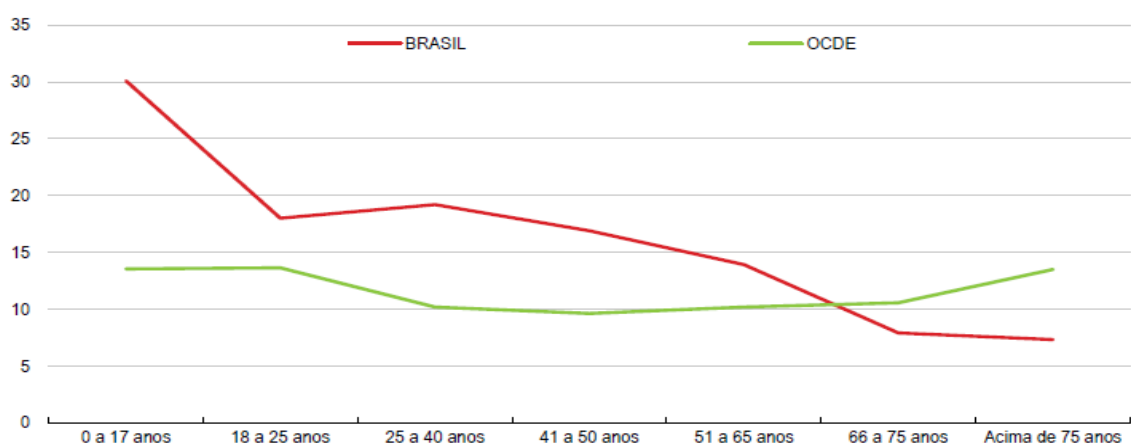
No seguimento da agenda de reformas estruturais, o Brasil participa do Programa Regional da OCDE para a América Latina e o Caribe (LACRP), o qual prevê “aumentar a produtividade, promover a inclusão social e fortalecer instituições e governança, [...] para garantir maiores taxas de crescimento e sustentar o desenvolvimento econômico e social” (OCDE, 2018a, p. 12). Todos os programas atravessam a face das expectativas idealistas atribuídas ao produtivismo como realidade empírica. A forma “consistente de uma representação falsa” (THOMPSON, 1981, p. 12) se constitui nas articulações de reformas, na aplicação de novas políticas que consideram o “bem-estar” social ou ainda *une vie meilleure*²².

²² “Uma vida melhor” (tradução nossa).

No âmbito da empregabilidade e desenvolvimento social, a OCDE entende como desafios para o Brasil, o aumento da qualidade do emprego proporcionando ao jovem entradas efetivas no mercado de trabalho e desenvolvimento de carreira. Além disso, faz comparativos com os mercados de trabalho nos países da organização no que concerne aos parceiros-chave, buscando identificar ações-chave de políticas públicas como por exemplos: o desenvolvimento das competências socioemocionais, a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), a implementação da BNCC, as reformas da previdência e trabalhista, estas em relação a estrutura de trabalho formal e não formal, o home office, apregoando a retirada de obstáculos para crescimento do emprego formal (OCDE, 2018b). Dessa forma, o Estado se organiza com a elaboração e a aprovação dessas políticas, para dar continuidade à movimentação do efetivo de pessoas potencialmente ativas e preparadas, que empregam sua força de trabalho na produção de mais-valor.

Outros dados comparativos do *Relatórios econômicos da OCDE: Brasil 2018* (OCDE, 2018b) em relação aos países da OCDE e Brasil, trazem o alto índice de jovens que não estão inseridos no mercado de trabalho e na escola, isto é, não estão em formação, o que também justifica o alto índice de pobreza entre os jovens como podemos observar na Figura 4. A organização oferece recomendações políticas para obtenção de melhores resultados do mercado de trabalho para os jovens brasileiros e desenvolve ferramentas para auxiliar países a “[...] antecipar e preparar seus sistemas educacionais para o futuro” (OCDE, 2018b, p. 10). Essas recomendações também estão previstas nos relatórios: *Investindo na Juventude*, publicado em 2014 (OCDE, 2018a) e no projeto *Futuro da Educação e Habilidades: Educação 2030* (OCDE, 2019).

Figura 4 - Índice de pobreza entre os jovens



Fonte: OCDE (2018b)

A Figura anterior, mostra o declínio da atuação da “força de trabalho” entre 15 a 24 anos. A OCDE entende como risco de aumento do desemprego de jovens ao concluírem a escolaridade, portanto, o gráfico mostra o Brasil com um número maior de jovens desempregados e fora da escola comparado aos países membros da OCDE. Assim, os projetos para educação, recaem como medida preventiva de um futuro incerto para a sustentação do capital. Na hesitação do tempo que está por vir, com base nos discursos dos relatórios, observa-se um futuro antecipado que se constitui como “[...] estratégia de convencimento que traz virtualmente para o presente, mediante políticas e discursos neoliberais, um futuro inexistente, isto é, um empreendimento, um projeto a ser objetivado pelas gerações” (FREITAS; COELHO, 2019, p. 3). As gerações atuais são responsabilizadas a manusear o futuro imposto como presente, que se coloca impositivamente como realidade absoluta.

Os projetos da OCDE na área da Educação servem como vitrines que controlam o conhecimento global (FREITAS; COELHO, 2019), absorvem o desenvolvimento do indivíduo, isto é, a sua formação para mercado de trabalho prospectado em futuro incerto. A incerteza vem a partir da realidade posta em não conseguir traçar um caminho para o futuro, onde se percebe as várias tentativas em formar o trabalhador, a contar pelos projetos em Educação (Quadro 6), para estabelecer garantias de ascensão da burguesia e do capital.

Apoiado nesse contexto de quem é a OCDE, qual sua atuação e as relações que estabelece com o Brasil, a ação e engajamento desse nos projetos, é evidente os parâmetros delineados nos planejamentos prospectando e assegurando os caminhos para acumulação capitalista. Em atendimento as aspirações do controle e construção do conhecimento globalizado, é necessário formar efetivamente o trabalhador para o século XXI. São perspectivas dessa formação as competências socioemocionais, as quais desafiam o real pelos seus elementos sociais distintos interligados em uma mesma totalidade, ou seja, no conjunto das relações sociais complementares.

Em estreita colaboração, o Brasil segue em outro projeto da OCDE para o campo educacional, a elaboração de pesquisa para compor e aplicar instrumentos de avaliação das competências socioemocionais. Através de orientação da OCDE, Ricardo Primi e Daniel Santos elaboraram o Projeto SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment*), cuja aplicação foi realizada pelo IAS em convênio com o MEC e o Governo do Estado do Rio de Janeiro. O projeto se desenvolveu durante três anos de pesquisas analíticas, patrocinada pelo Projeto Educação e Progresso Social (ESP) vinculado ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (Ceri) da OCDE, liderado por Koji Miyamoto. Segundo Andreas Schleicher (OCDE, 2015), diretor de educação e habilidades e assessor especial em política

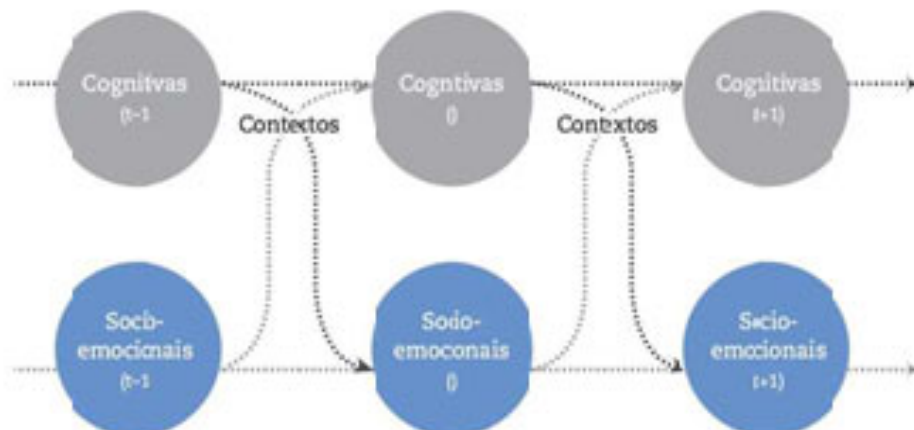
educacional do secretário-geral da OCDE, em Paris, o organismo se compromete a desenvolver as avaliações através de comparação entre países, utilizando-se também de dados do PISA. Também pretende ampliar instrumentos de avaliação das competências socioemocionais através do Projeto de Educação e Progresso Social (ESP) (OCDE, 2015).

O instrumento de avaliação SENNA foi elaborado a partir da estrutura alinhada à taxonomia de personalidade dos Cinco Grandes Fatores (*Big Five*) e perspectivas teóricas da psicologia positiva, além de estrutura do caráter Center for Curriculum and Redesign (CCR), KIPP ou a Aprendizagem Social e Emocional (SEL, na sigla em inglês), características individuais que podem ser incentivadas por práticas adequadas (OCDE, 2015).

O modelo dos cinco grandes fatores (sistema de classificação de personalidade) apresenta cinco dimensões básicas: 1) extroversão: socialização, assertividade, disposição para se aventurar, entusiasmo, afetuosidade, pessoas caracterizadas por energia, emoções positivas e assertividade; 2) amabilidade: confiabilidade, franqueza, altruísmo, adequação, modéstia, simpatia; 3) conscientização: eficiência, organização, zelo, esforço dirigido (foco), autodisciplina, deliberação; 4) estabilidade emocional: capacidade em lidar com ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade (experiências emocionais negativas e fatores estressantes); 5) abertura a novas experiências: curiosidade, imaginação, senso estético, ação, excitabilidade, ausência de convencionalismo, sensibilidade à arte e à beleza, necessidade de variedade e curiosidade intelectual (OCDE, 2015).

Com o instrumento de avaliação, as linhas do discurso do Relatório (OCDE, 2015, p. 32) tratam as competências socioemocionais separadas das cognitivas, apesar de enfatizar a interligação entre elas (Figura 5): “Essa estrutura ao mesmo tempo que reconhece a importância das competências cognitivas na promoção de resultados econômicos, esclarece o papel das socioemocionais, como a capacidade de buscar metas de longo prazo, trabalhar com os outros e lidar com as emoções”. Ao agrupar as cinco dimensões, o instrumento faz a separação dos aspectos cognitivos e socioemocionais, dando sentido ao reducionismo da personalidade (SMOLKA et al., 2015). O pensamento se estabelece na conjugação de ser, sentir e conhecer, implicando habilidades cognitivas e emocionais para a formação do indivíduo em sua totalidade.

Figura 5 - Interações dinâmicas entre competências cognitivas e socioemocionais



Fonte: OCDE (2015).

O produto final do ESP é o Relatório *Competências para o Progresso Social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015). Uma versão preliminar foi apresentada na reunião ministerial informal da OCDE sobre “Competências para o Progresso Social”, realizada em São Paulo em 23 e 24 de março de 2014, onde o MEC, Inep e IAS foram os coorganizadores do evento, que contou com a participação de ministros e vice-ministros da Educação de 22 países. Também participaram, José Henrique Paim (Ministro da Educação 2014-2015), Viviane Senna (Presidente do IAS) e José Francisco Soares (Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep). O documento conclui sobre a necessidade de desenvolver uma “criança completa” “com um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais que lhe permitem enfrentar melhor os desafios do século 21”. (OCDE, 2015, p. 13) .

Schleicher (*apud* OCDE, 2015, p. 3) apresenta, preliminarmente, que para “ser bem-sucedidos na vida moderna”, as “crianças e adolescentes precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais”. O conjunto de competências para adolescentes, segundo estudo da OCDE sobre competências (OCDE, 2015), estão implicadas em experiências estimulantes do trabalho prático, os quais desenvolvem trabalho em equipe, autoeficácia e motivação.

Competências cognitivas podem ser consideradas também as que são avaliadas por testagem de conhecimentos e notas acadêmicas, influenciando no sucesso educacional e no mercado de trabalho. Crianças e adolescentes com o conjunto de competências socioemocionais e cognitivas desenvolvidas previnem a saúde, podem vir a ser mais saudáveis. Pois, mais tarde, no mercado de trabalho trarão menos inconvenientes de afastamentos por tratamentos de saúde.

No discurso desse intelectual orgânico, a participação política e social, a confiança e o bem-estar subjetivo, ao serem aumentados, limitam problemas de condutas, afastando comportamentos agressivos com maiores possibilidades de finalizar cursos no Ensino Superior. A conclusão de Schleicher (*apud* OCDE, 2015, p. 3, grifo nosso), é que competências socioemocionais “são preditivas de resultados mais abrangentes”. O ato de predizer antecipa ações em formar o trabalhador, pela urgência do capitalismo em sua solidez, numa efetiva exploração da população. A busca pela retomada vem pelo projeto ultraliberal do “futuro já”²³, estabelecendo-se pela educação, uma vez que a educação é “[...] determinada pela sociedade, pelas condições sociais, pela intervenção da sociedade por meio das escolas” (MARX; ENGELS, 1999, p.36). O projeto do desenvolvimento de competências socioemocionais se esconde na grande matriarca do conhecimento, ou seja, a Educação, realizando movimento contraditório. De um lado, a universalização da educação como “atividade humana autorrealizadora” (MÉSZÁROS, 2008), do outro, a escola facultada pelo capital sendo instrumentalizada, unilateral, alienada (ANTUNES; PINTO, 2017).

O que passa pelo desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais é a reconfiguração do perfil do trabalhador, como a perseverança, a sociabilidade e a autoestima. A primeira, relaciona-se a estada alongada do trabalhador nas empresas, os jovens ficam pouco tempo em cada emprego, sendo abarcados pelo imediatismo do reconhecimento, da expectativa, que o processo acumulativo não aplica, explora. A segunda, articula-se ao bem conviver com outro. Já a autoestima está próxima das relações de saúde, a exemplo da obesidade como risco de problemas físicos, mentais, podem ocasionar baixa autoestima e ansiedade, e sociais podem motivar o bullying.

A crescente necessidade de preparar o indivíduo em potencial para o mercado de trabalho, a considerar os jovens de 15 a 24 anos que se encontram em nível acelerado de pobreza, está para além de somente da formação técnica, sendo necessário metamorfosear as emoções, a individualidade. É necessário desenvolver uma “criança completa”. Logo, a formação desse “intelectual urbano” (GRAMSCI, 2001a) se desenvolve nas faces indiretas para o desenvolvimento da classe trabalhadora na imperceptibilidade dos discursos dos organismos multilaterais constituindo “laço do frio interesse” (MARX; ENGELS, 1999).

Pais, professores e legisladores (Estado) são responsabilizados a organizarem ambientes de aprendizado adequado. Para eles, é outorgado o como realizar o desenvolvimento

²³ Baseado na fala de Jorge Luiz Souto Maior (USP), no Ciclo de Debates do Mundo do Trabalho e suas metamorfoses do Grupo de trabalho da UNICAMP, realizado no dia 27 jul. 2020 (40:24).

das competências socioemocionais e sobre “o que funciona para estimulá-las e os esforços necessários para medi-las e fomentá-las”. (OCDE, 2015, p.13). O documento da OCDE (2015), apregoa o estreitamento nas relações das crianças com professores (educadores), a partir de exemplos da vida real e experiências práticas nas atividades curriculares existentes, além de enfatizar atividades extracurriculares, ficando explícito a aprendizagem pela educação formal e informal.

Além de responsabilizados pelo desenvolvimento de competências socioemocionais são arguidos da certeza em saber que talento, motivação, foco em resultados e trabalho em equipe são habilidades que levam as crianças a “[...] superar dificuldades, ter um bom desempenho no mercado de trabalho e, alcançar sucesso na vida” (OCDE, 2015, p. 13). De acordo com Marx e Engels (1999, p. 11), “[...] a burguesia rasgou o véu do sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a simples relações monetárias”, dado que as ações confiadas à família se constituem em “supressão forçada” pelas determinações do Organismo.

A incumbência dos pais está em obter bons resultados na criação dos filhos e a dos professores com a contribuição, pelas práticas de ensino, para a boa formação do indivíduo, essas responsabilidades chamam à elaboração de políticas públicas e programas de intervenção que contemplem as competências socioemocionais, as quais, no Brasil, estão previstos na BNCC. O relatório (OCDE, 2015), aponta apenas a identificação de competências socioemocionais, assim como investiga como o Estado, por meio de políticas públicas, e as escolas, através dos professores, trabalham com o “monitoramento”, controle e desenvolvimento das competências socioemocionais. O documento da OCDE (2015), na sua essência mostra que as famílias, as crianças e os adolescentes estão abstraídos de suas determinações sociais e continuarão vivendo as expectativas da sociedade impostas pelas “categorias conceituais dominantes”²⁴ (THOMPSON, 1981, p. 17), para obterem sucesso e viverem melhor.

Ao contrário do que muitos supõem, as crianças não nascem com um conjunto definido de competências. Algumas são moldáveis, e há papéis que legisladores, professores e pais podem desempenhar na melhoria dos ambientes de aprendizagem. [...] Programas de intervenção bem-sucedidos na primeira infância voltados a famílias desfavorecidas requerem treinamento dos pais. (OCDE, 2015, p. 14).

De acordo com o Relatório (OCDE, 2015), para que pais constituintes de famílias “desfavorecidas” possam contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais

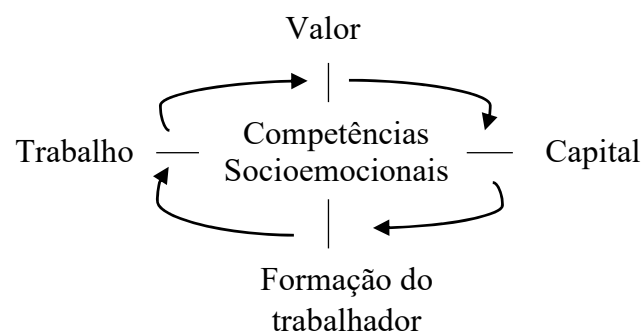
²⁴ Entenda-se as competências socioemocionais.

de crianças na primeira infância há necessidade de “treinamento”. O documento recomenda treinar os pais e/ou responsáveis de famílias com nível cultural e recursos econômicos desprovidos, no desenvolvimento das competências socioemocionais com os filhos. Em todo o contexto do Relatório, fica destacada a preparação em qualquer âmbito para área empresarial, as terminologias utilizadas para administração de empresas são o foco (OCDE, 2015). As famílias precisam se tornar capazes de criar e educar os filhos em lugar pré-formatado. O que parece é, que irá se estabelecer uma forma de *coaching* (SILVA, 2018) familiar. Logo, entende-se que as categorias conceituais dominantes são para trabalhadores, não para vulneráveis.

O alcance de sucesso na vida e a superação de dificuldades estão relacionados com mercado de trabalho, no sentido de ser bom profissional, manter a empregabilidade, pois segundo os estudos da OCDE (2015) e Heckman et al. (2013), o desenvolvimento do trabalhador se deve iniciar na infância, onde “[...] pequenos hiatos de competências nos anos iniciais podem acarretar lacunas significativas ao longo da vida, e elas podem contribuir para agravar disparidades econômicas e sociais” (OCDE, 2015, p. 14). À luz do documento, quanto mais cedo evoluir com as competências socioemocionais, mais cedo se previne problemas acarretados pela vulnerabilidade e, então, diminuem os riscos com custos nas áreas sociais (CARVALHO; SILVA, 2017) e, ao longo do desenvolvimento da educação, vai caricaturando o futuro trabalhador.

Por trás da proposta da OCDE sobre as competências socioemocionais, entende-se o movimento circular (Figura 6) numa situação caricata com sentido idealista, em que as recomendações determinantes desse Relatório (OCDE, 2015) conduzem “[...] a consciência e as práticas humanas como coisas automotivadas”, um “processo sem sujeito” (THOMPSON, 1981, p. 92). O trabalhador é duplamente expropriado, primeiro, em relação ao resultado de seu próprio trabalho ao mesmo tempo em que perde o controle e o conhecimento técnico sobre o processo de trabalho, já que foi afastado dos meios de produção.

Figura 6 - Movimento das competências socioemocionais na formação do trabalhador



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Lembramos o caráter dual que tem o trabalho e, conseqüentemente, a formação do trabalhador, que contém potencialmente duas possibilidades, a de consolidar a exploração da mais valia do trabalhador e a de produzir condições para construir formas individuais e coletivas de cidadania. Desse modo, o trabalho como mercadoria, gera valor de uso e de troca²⁵. Para se conservar em alta acumulação, o capital necessita formar trabalhadores através de novas propriedades adesivas – as competências socioemocionais – e, dessa forma, acompanhar as transformações do mundo do trabalho. Marx (2011a, p. 161) conclui que toda mercadoria tem um valor, onde o valor de troca é simplesmente o seu reflexo: “Portanto, um valor de uso ou um bem só possui valor, porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato”. Logo, a relação trabalho-valor-capital-formação-trabalho tem como eixo central as competências, onde o sujeito não aparece, pois está intrínseco ao processo, implicado com toda sua existência.

Nesse sentido, o Estado segue na esteira da responsabilidade para que seus programas e políticas educacionais assegurem a coerência dos contextos de aprendizagem (família, escola e comunidade), assim como é responsabilizado para a construção das estruturas sociais, por dentro delas, é auto desresponsabilizado, a exemplo do entendimento dos Programas de Aprendizagem Profissional (KATREIN, 2018). Este, retira do Estado a promoção de empregabilidade transferindo para o jovem o risco do desemprego e abertura de campo para empreendedorismo. Logo, a responsabilização do Estado constante nas políticas sociais, é uma fachada inscrita no contexto neoliberal.

De acordo com resultados da pesquisa da OCDE (2015), consciência, sociabilidade e estabilidade emocional estão entre as principais dimensões das competências socioemocionais. O desenvolvimento de senso de responsabilidade, capacidade de trabalho em equipe e autoconfiança concerne ao bom relacionamento entre professores e as crianças e a mobilização das atividades curriculares com práticas reais. As competências, tomada de decisão e motivação estão por dentro do engajamento social e cívico, onde a proposta é o envolvimento da população no processo político. A colaboração do cidadão em nível social é fator de motivação pelo trabalho voluntário, sem obtenção de lucro e vantagens pessoais. Os interesses da burguesia “[...] em conflito com os progressos da indústria [...] vê-se forçada a apelar para o proletariado, reclamar seu concurso e arrastá-lo assim para o movimento político, de modo que a burguesia

²⁵ O trabalho que é mercadoria, constitui-se em um valor de uso, ou seja, sua “determinidade” é pressupostamente qualitativa, efetivando-se no uso ou no consumo e formando o “conteúdo material da riqueza”. O valor de troca não se separa da mercadoria, é imanente a ela e tem relação quantitativa, seja quantidade de trabalho retida. (MARX, 2011a.).

fornece aos proletariados os elementos de sua própria educação política” (MARX; ENGELS, 1999, p. 23). A ação voluntária desresponsabiliza o Estado e incrementa o currículo para processos seletivos a vagas de trabalho.

O papel da educação e das competências, de acordo com o documento, explicita a educação com influência positiva nos resultados socioeconômicos dos indivíduos e como incentivo de progresso social, contribuindo para melhores resultados sociais. As competências socioemocionais se desenvolvem ao longo do tempo, as quais são entendidas aqui como investimento, podendo ser melhoradas durante a vida do indivíduo. A educação está sendo a via-sustentáculo das expectativas capitalistas. A sociedade capitalista está cada vez mais centrada na produção de riqueza que explora todos os setores, inclusive, o campo educacional, sem limites, do ensino infantil ao universitário (MÉSZÁROS, 2008). Assim, temos como falácias, que o retorno da educação se propiciará pelas competências cognitivas e socioemocionais.

As relações das competências socioemocionais, no projeto desenvolvido pela OCDE (2015) se estabelecem com a Unesco com o documento *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenada por Jacques Delors (DELORS, 1998). Segundo Primi e Santos (2014, p. 14), “[...] é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (i) Aprender a Conhecer, (ii) Aprender a Fazer, (iii) Aprender a Ser, e (iv) Aprender a Conviver”. O Relatório pauta que “[...] as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1998, p.12). Fica evidente a responsabilização do indivíduo pela construção de seu conhecimento, de suas relações e a efusão com o trabalho como atividade consciente.

Os sustentáculos da educação estão na esfera das competências socioemocionais em uma intrínseca ligação, seja da noção de qualificação ou de competência, pois os alunos, juntamente com os pais e os professores, precisam das habilidades, das competências para construir conhecimentos e/ou adaptar as suas necessidades aos que já estão presentes (PRIMI; SANTOS, 2014), além de estarem aptos para lidar com situações inusitadas e culturas diferentes. As bases da educação propostas tanto pela OCDE (2015) quanto pela Unesco (DELORS, 1998) são concebidas **para o trabalho** distanciadas do trabalho como atividade autônoma e autodeterminada.

No *aprender a conhecer*, na linha do “aprender a aprender”, o ponto de partida é o conhecimento, onde “[...] a inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório” (SAVIANI, 2013). Este mecanismo, leva o indivíduo a conciliar vasta cultura no domínio profundo de “um reduzido número de assuntos” (DELORS, 1998). Entendemos que, pelas conexões da inteligência sensório-motora, a satisfação é encontrada no fim, na ação, no prático e não em uma diversidade de construções explicativas (SAVIANI, 2013). É necessário a ampliação da “cultura geral suficientemente vasta”, mas somente se utilizar o concernente para o processo produtivo e, assim, ter “*abertura a experiências, curiosidade, prazer pelo aprender*” (PRIMI; SANTOS, 2014).

Para além da aprendizagem de uma profissão, no *aprender a fazer*, o trabalhador há de “adquirir uma competência mais ampla” que o prepare para enfrentar numerosas situações complexas e imprevisíveis, e direcionado ao o trabalho em equipe (DELORS, 1998.) através da *cooperatividade/amabilidade* atuando em grupo, agindo de modo cooperativo, sendo “tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso” (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 20). É uma dedicação desinteressada em intermitente processo de servidão voluntária (LA BOÉTIE, 2006).

O trabalhador em formação é direcionado à autonomia, ao discernimento, à responsabilidade pessoal quanto ao *aprender a ser*. O relatório chama a atenção para: “não deixar por **explorar** nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano” (DELORS, 1998, p. 20-21, grifo nosso). O importante é expressar facilmente os sentimentos com receptividade ao comportamento dos outros, assim como desenvolver *extroversão* pela autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo, a *conscienciosidade* que traz a organização, responsabilidade pela própria aprendizagem, perseverança, autonomia, controle da impulsividade, autoestima, *locus de controle*. Conforme Primi e Santos (2014, p. 22):

Construtos relacionados à autopercepção, como autoeficácia, autoconceito, autoestima e *locus de controle*, desempenham papel central na construção do sucesso e bem-estar individuais segundo diversas teorias psicológicas, quer pelo efeito direto que possam ter sobre as decisões individuais (“o que” fazer e “como” fazer atividades), quer pelo efeito indireto que esses construtos têm sobre a motivação e interesses dos agentes.

A eminência está na relação direta às outras aprendizagens (*aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos*) para que o indivíduo seja desenvolvido em sua totalidade – cognitiva, social e emocional. Para ser autorresponsável, é necessário ter independência, conhecimentos abrangentes com intelectualidade ativa, vigorar relações interpessoais, intervenção consciente e proativa na sociedade. Porém, esse trabalhador,

absorvido em sua totalidade, tem o corpo e a mente capturados e mobilizados pelo capital para se integrarem à produção de valor (ALVES, 2011).

Um dos maiores desafios para a educação é o desenvolvimento do domínio *viver juntos*, o qual atua com as atitudes e os valores no campo que constitui a história do indivíduo, seus preceitos e preconceitos, conflitos e previsibilidades (DELORS, 1998). Assim, compõe a *estabilidade emocional*, autocontrole, calma, serenidade, e não alterações bruscas de humor: “O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e distúrbios de ansiedade” (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 21). A acumulação flexível aliada à velocidade produtiva pelas tecnologias da informação não tem tempo para lidar com problemas comportamentais, desajustamentos. Uma vez responsabilizando a escola e as famílias pelo desenvolvimento das competências socioemocionais, cristaliza na educação a unilateralidade do capital.

A formação do trabalhador pelo movimento das competências socioemocionais tem como uma das suas estratégias a captura da subjetividade da classe trabalhadora (SILVA, 2018). Por um lado, percebemos pressupostos na formação desse sujeito essencialmente econômico e privado (CARVALHO; SANTOS, 2016) e, por outro, a constituição de um modelo de cidadão com flexibilidade social, proativo, preocupado com a família, a comunidade e o meio ambiente. Conforme documento da OCDE (2015, p. 22), “O mundo globalizado precisa de indivíduos capazes de entender o impacto de suas ações sobre os demais que possam se adaptar e progredir em meio a desafios não previstos”. Nesse sentido, há desígnio de que o trabalhador seja desenvolvido com os atributos socioemocionais capazes de influenciar resultados individuais e coletivos (CARVALHO; SANTOS, 2016). Portanto, o processo de educação do trabalhador se volta ao discurso da acumulação flexível, onde potencializa as competências socioemocionais, inculcando que “as qualificações demandadas pela gestão toyotista recaiu contudo nos aspectos informais ou comportamentais” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 95) desse sujeito que imprime os desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século XXI.

O sujeito como produtor de conhecimento está predestinado a atender os princípios utilitários da economia burguesa, que seja formado para o mercado de trabalho, onde seu conhecimento venha a ser consumido pelas empresas como “*capital variável*, como *trabalho concreto* urdido em *trabalho abstrato*” (ANTUNES, 2017, p. 2, grifo do autor). Se, de um

modo, a formação taylorista/fordista²⁶ impulsiona especialização fragmentada, técnica, “nos limites da coisificação”, a formação fordista/toyotista vai além, promovendo “o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual) de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o trabalho manual) de outro” (ANTUNES, 2017, p. 2). Para além de trabalho manual e intelectual e/ou cognitivo, essa formação entende que o desenvolvimento não se ampara somente em “[...] conhecimentos objetivos, porém a que parte da ação do sujeito, que é entendido como capaz de construir, de maneira subjetiva, a partir de sua ação, seus próprios conhecimentos” (CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 782).

As mudanças provocadas pelo modelo toyotista comprimem ao desenvolvimento de diversas competências simultâneas, tendo em vista construir uma prática profissional polivalente e multifuncional. Além disso, têm como estratégia organizacional a formação por competências, sejam elas conhecimentos, habilidades e atitudes, em que conhecimentos estão no âmbito da cognição, conceito, teoria; habilidades na aplicação prática, na experimentação e; atitudes, na ação, na subjetividade, no comportamento. Logo, à formação do trabalhador implica, para além das competências técnicas, as competências comportamentais. Essas por sua vez, são desenvolvidas abarcando a “[...] formação de uma subjetividade calcada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho” (ANTUNES, 2017, p. 3).

Oriundas do comportamento do sujeito, as competências socioemocionais retratam o equilíbrio emocional refletido na sociedade. Logo, comportamento individual é reflexo no comportamento social. De acordo com e-book lançado pela Plataforma Educacional (PAR, [2015]) “essas competências, que [...] envolvem de forma muito mais profunda o lado emocional e psicológico do ser humano, mostram-se cada vez mais importantes na construção de um cidadão responsável e capaz de exercer um papel ativo na sociedade”. O trabalhador é desarmado de suas questões emocionais e subjetivas pelas competências socioemocionais. Através delas, o capital se apropria da individualidade como se as reorganizasse para as suas contemplações, reconstitui a centralidade de suas forças produtivas pela captura da subjetividade (ALVES, 2011) do trabalhador que mobiliza conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

As competências socioemocionais, seus objetivos e fundamentos em relação às exigências da formação do trabalhador para as novas configurações do mundo do trabalho,

²⁶ Há concomitância entre pressupostos de modelos de gestão que, por definição, são distintos, por exemplo, em um contexto organizacional caracterizado principalmente por um processo de trabalho que vai sendo modernizado pelo uso crescente de novas tecnologias, evidenciam-se situações educativas nas quais o sujeito está sendo formado em dispositivos de tipo marcadamente fordista, pois estão centrados na qualificação para a execução de tarefas (SIMÃO 2016, p. 111).

possuem relação diretamente ativa no desenvolvimento das mesmas pelo trabalhador, para formação de perfil almejado pela sociedade global (CARVALHO; SANTOS, 2016). Pois, a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais, Martins (2009, apud CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 787), afirma que:

almeja-se formar um sujeito que saiba mobilizar comportamentos, valores e atitudes nos quadrantes da sociedade global, seja como trabalhador flexível, multifuncional, empreendedor e competitivo, seja como alguém capaz de lidar com o desemprego e o subemprego diante da instabilidade no mundo do trabalho, seja ainda como um cidadão ativo, responsável, colaborativo ou altruísta, como parte constituinte da proposta de uma nova sociabilidade.

No discurso impetrado pela via dos documentos – OCDE (2015), Unesco (DELORS, 1998) e IAS (PRIMI; SANTOS, 2014) –, o desenvolvimento das competências socioemocionais é importante para o pleno desenvolvimento do ser humano, o progresso social e econômico, além de contribuírem para a formação de um sujeito autônomo, tolerante, solidário e estável emocionalmente (PRIMI; SANTOS, 2014; CARVALHO; SANTOS, 2016). Logo, ensina-se o indivíduo a ser resiliente, ou seja, cultivar a força interior para agir positivamente com proatividade e abertura a novas experiências, resignificando e reinventando novas perspectivas de vida, capaz de superar dificuldades, resolvendo conflitos pacificamente, desenvolvendo habilidades de negociação.

Por outro lado, há a necessidade de o indivíduo conhecer a si mesmo, identificar seu autoconceito, auto eficácia, verificando a capacidade, as expectativas sob suas realizações, além da autoestima e locus de controle, ou seja, a responsabilização por suas questões internas, sociais, fracassos e sucessos. Além de estar aberto a novas experiências e com amplos interesses, o sujeito precisa ser eficiente, organizado, autônomo, não impulsivo, voltado para perseverança sendo disciplinado atendendo à pontualidade; esforçado e responsável no cumprimento de prazos para a entrega de deveres e metas. Essas competências são importantes para assumir compromissos a médio e longo prazos.

As facetas seguem na constituição enquanto sujeito amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado, sendo essas competências relevantes para a permanência no emprego, cargo e/ou função. A exigência de desenvolvimento das competências socioemocionais para perfil profissional integra a cooperação, a tolerância, o altruísmo, a modéstia, a simpatia, não ser teimoso e ter objetividade. Esse *hall* de competências influencia o comportamento do sujeito no que diz respeito às atividades de grupo. Assim, é importante que as escolas se preparem para formar um sujeito, servidor com estabilidade

emocional, sem mudanças bruscas de humor, sendo previsível e consistente em suas reações emocionais.

De acordo com Antunes e Pinto (2017, p. 106), “[...] um novo sistema de metabolismo social para além do capital, por certo, encontra na educação um papel de relevo, do mesmo modo que o sistema de capital estrutura e concebe a educação ao seu modo”. Todavia, uma estrutura manipulatória se instaura por um lado, o poder hegemônico de organismos internacionais que se instituem, por meio dos aparelhos privados; por outro, o Estado estabelece, através de políticas públicas, normatizações para aplicação no sistema educacional em toda sua conjuntura.

Para o capital, o sujeito deve entender que suas competências desenvolvidas são oportunidades para aquisição de atributos, tanto cognitivo quanto socioemocional. Não deixam de ser, pois são capacidades válidas apenas para um indivíduo ou um grupo, em detrimento da maioria - é o privilégio da servidão (ANTUNES, 2018). Logo, as competências socioemocionais perpassam a formação do trabalhador, pela via do movimento do capital. Pressupõe-se que o sujeito a ser formado está: pré-determinado a aprender a aprender, a ser submetido, omitido, súdito e servidor; a ter o mesmo nível – linear – de desenvolvimento; e a resgatar e/ou formar sua identidade, uma vez (de)formada.

Entendemos as competências socioemocionais como um conjunto complexo de elementos que permeiam a simultaneidade de habilidades cognitivas e emocionais adquiridas, desenvolvidas e estabelecidas pelo sujeito, fazendo-o equilibrista, o qual tem a necessidade de aprender a reconstruir e se reconstituir sem sofrimento. No entanto, o que faz sentido é o desenvolvimento das competências socioemocionais para inquirir na constituição global do ser humano, podendo construir seu processo emancipatório (ANTUNES; PINTO, 2017) e usufruir por sua própria autonomia, instituindo-se social e individual simultaneamente (MÉSZÁROS, 2008). A formação do trabalhador do ponto de vista socioemocional, implica discurso estruturado que condiciona o elemento das práticas em plano mais intelectual que emocional. À vista disso, o indivíduo, ao gerir a dificuldade em dimensões alienadas, busca a superação de si no sentido de se tornar outro.

Na sequência, abordaremos duas perspectivas para os interesses de classe presentes na OCDE no IAS. Inicialmente, a atuação do IAS como aparelho privado de hegemonia atuante na educação brasileira articulado ao organismo multilateral e ao Estado. Após, mostraremos a organização do IAS e outros APHs no desenvolvimento das competências socioemocionais que emerge no contexto da educação.

4 APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA E INTERESSES DO CAPITAL NA DELIBERAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A deliberação de diretrizes internacionais para definição de políticas públicas se traduz no Brasil em marco regulatório da hegemonia do Estado e estabelece condições – *critérios rígidos* – de acordo com Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (2006), para agentes privados prestarem serviços de utilidade pública em garantia da qualidade, confiabilidade e continuidade dos serviços. A exemplo das áreas de telefonia, energia elétrica, administração de rodovias nos anos 1990, a educação para o século XXI enaltece distintos interesses sociais, os quais *extrapolam a questão específica da educação* (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Tais interesses, fazem distanciar da escola unitária de Gramsci (2001a), da formação do homem omnilateral de Marx (MANACORDA, 2007) e da educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008). No entanto, a educação não é prioridade para o desenvolvimento do país desde a constituição da história da República, ou seja, de sua proclamação em 1889 até o momento como descrevem Krawczyk e Vieira (2008). Ela é o composto na formação de contingente para o mercado de trabalho, o insumo para o desenvolvimento econômico do Estado.

Distante de uma formação humana, a escola está sendo aliada na reprodução da classe trabalhadora e sua atuação implica qualificar, desenvolver competências sejam as cognitivas embarcadas nas socioemocionais para influir o trabalhar. A organicidade econômica do capitalismo coloca as instituições sociais como *locus* da reprodução da classe trabalhadora evidenciando sua dimensão política, posto que “[...] impor o trabalho nas mais diversas esferas sociais é estender sobremaneira o controle do capital sobre todos os que só podem sobreviver colocando sua capacidade de trabalho a serviço de outrem” (BRUNO, 2011, p. 546). Esse processo resulta em educação centrada na promoção da transformação social, porém com vistas ao desenvolvimento econômico subjetivado na acumulação primitiva pressupondo o mais-valor (MARX, 2011).

O Estado, para cumprir políticas de expansão direcionadas por órgãos internacionais, fica dependente de reformas das políticas de educação, as quais, de acordo com Behring (2008, p. 113), “[...] certamente se caracterizam em contra-reforma social e moral, na perspectiva de recompor a hegemonia burguesa no país”. Em questão de políticas educacionais, fica claro nas literaturas que a sustentação às reformas vem das políticas públicas gestadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Nesses governos, promoveram-se mudanças no sistema escolar brasileiro, instituindo novas

formas de colaboração com setores da sociedade civil. São políticas sociais subalternizadas às normativas internacionais para o País em processo de inserção ao mercado globalizado como ação contínua para consolidar seu desenvolvimento econômico pela via da educação.

A classe dominante ao reorganizar suas estratégias de ação política planifica, em grande massa, aparelhos privados de hegemonia, os quais, segundo Casimiro (2018), formulam projetos de poder e difundem a ideologia do mercado. A dominação hegemônica, contando com seus intelectuais coletivos congregam em força e consenso com Estado integral (GRAMSCI, 1999), harmonizando interesses a capitais nacionais e internacionais.

Desse modo, para aguçarmos o processo de investigação, destacamos, neste capítulo, dois objetivos: no primeiro, buscamos compreender a relação estabelecida com interesses de classe presentes na OCDE e no IAS; segundo, identificar a atuação do IAS e sua articulação com a OCDE, como Aparelho Privado de Hegemonia dos interesses do capital no Brasil, em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Assim, procuramos identificar a centralidade desse intelectual coletivo no *consenso* hegemônico e contraditório do desenvolvimento das competências socioemocionais no Brasil nessa segunda década do século XXI.

Com o propósito de identificar as atuações e articulações dos sujeitos coletivos, que estão mediados pela esfera administrativa do Estado, desdobramos este capítulo em dois subitens: 1) procuramos mostrar a articulação do IAS com a OCDE e seus interesses de classe, a partir da análise dos Relatórios Anuais de Resultados do Instituto Ayrton Senna referente aos anos de 2012 a 2020, assim como acordos assinados com organismos do Estado e da sociedade civil nacional e internacional; 2) demonstramos a contextualização, relação e análise da atuação de aparelhos privados de hegemonia, com base no IAS no desenvolvimento das competências socioemocionais seguindo as coordenadas dos documentos *Competências Socioemocionais: material de discussão* (IAS, [2014]), os E-books sobre as macrocompetências: Engajamento com os outros (IAS, 2020a), Abertura ao novo (IAS, 2020b), Amabilidade (IAS, 2020c), Autogestão (IAS, 2020d), Resiliência emocional (IAS, 2020e), além de documentos advindos de outros órgãos/instituições que também demonstram interesses e consenso hegemônico ao divulgar e trabalhar as competências socioemocionais no Brasil.

4.1 IAS E SUA ARTICULAÇÃO COM A OCDE: INTERESSES DE CLASSE

Na história econômico-política do Brasil vivenciamos ação planificada do Estado em momento de ditadura, iniciada no I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974) – *milagre*

brasileiro –, que transformaria o Brasil em potência mundial (IANNI, 2019). Os Estados Unidos diplomaticamente incentiva e reforça o tratado de aliança, claro que para o bem maior – a ação capitalista – colocando o País como aliado prioritário em relação a outros países da América do Sul (IANNI, 2019). Encontramos aí a “diplomacia imperialista” (IANNI, 2019) da dominação externa.

Os padrões de dominação externos intercorrem nesta década. Anteriormente acontece pelo sistema básico de colonização, estabelecendo acordos no âmbito econômico, político e cultural – “antigo sistema colonial” –, que se formam em ação conflituosa os interesses de poder da Coroa e de colonizadores (FERNANDES, 1975). Contemporaneamente, estabelece-se pela ação do Estado e dos organismos da sociedade civil, principalmente da atuação privada havendo orientação de forma direta e inversamente proporcional aos interesses dos APHs²⁷, que estão amplamente arrevesados como e com as estratégias da burguesia para “projeto de sociabilidade dominante e dirigente” (NEVES, 2005, p. 16), em benefícios do Estado. Há sim uma velada disputa de poder orientada pelo processo de acumulação.

Seguimos por Caio Prado Júnior (1961) de que somente demos continuidade a história do Brasil Colônia, pois a ditadura do grande capital (IANNI, 2019) é um elo duradouro, que segue desde o nosso mais remoto passado permeando as entranhas do presente. Caminha ao lado, ao meio, e a frente das relações entre burguesia e Estado brasileiro. Através de planejamento (elaboração de políticas públicas) e dominação, as grandes burguesias imperialista e nacional (IANNI, 2019) continuam a ditar formas e estruturar manejos para acumulação monopolista. O Estado, por sua vez, encontra forma de participação tangencial através da mediação da acumulação do capital entre sociedade civil e poder transnacional (BEHRING, 2008; BRUNO, 2011).

Pelos esclarecimentos de Shiroma e Evangelista (2014), é a *concretização* da responsabilidade do Estado que se intensifica e não a responsabilização em si, ou seja o Estado não se desobriga dos compromissos com a população, mas atua junto às parcerias público-privado, “por meio dos contratos de gestão” que identificam “novas formas de gerir o social” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 23). Assim, o Estado assegura a governabilidade, fortalece as organizações da sociedade civil em movimento interno de descentralização,

²⁷ Situamos brevemente o contexto histórico dos Aparelhos Privados de Hegemonia no Brasil, seja com vistas a manter a coerência com a perspectiva histórico crítica, aqui utilizada, seja para entendermos o surgimento da relação e estratégias que a burguesia vem desenvolvendo para se manter dirigente. De acordo com Lucia Neves (2005), com as mais diversas mudanças na estrutura da sociedade civil brasileira desde os anos 1980 se encontram em ações ou procedimentos, o capital internacional e frações da burguesia nacional visando elaborar e/ou acompanhar estratégias para instruir a sociedade segundo postulados neoliberal. Tais ações, aplicadas através de diretrizes dos organismos multilaterais, como “novas estratégias de legitimação social”. (NEVES, 2005, p. 17).

flexibilização de acordo com o estreitamento das relações entre organismos multilaterais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014), e juntos atuam como reguladores nas múltiplas determinações.

Em pleno processo de dominação, o poder transnacional está interessado, inicialmente, em prever e prover a acumulação capitalista pela antecipação do futuro (FREITAS; COELHO, 2019) do que na momentânea produção da indústria local. A prevenção está direcionada à burguesia em seus aparelhos privados de hegemonia na missão de formar a classe trabalhadora de acordo com as exigências do mercado e assim alavancar um exército industrial de reserva (IANNI, 2019). Converte com o discurso de Marcos Crespo, Diretor de Negócios do IAS, em “*construir um capital humano qualificado* para o País exige, essencialmente, a garantia de uma educação integral a crianças e jovens” (IAS, 2014a, grifo nosso). As providências estão em atrair o controle de posições estratégicas nas esferas político-econômicas por meio da educação, no discurso do capitalismo dependente (FERNANDES, 1975) e embarcados nas classes dominantes representadas pelas Organizações Sociais.

A OCDE, por exemplo, inicia uma política instrumentalizada para adesão ao seu *hall* de membros participantes. O Brasil, na mais profunda “inclinação”, coloca-se diante de exigências e propostas determinantes para políticas públicas com *aparentes* interesses sociais. Relacionamos tais questões de políticas sociais às análises de Octávio Ianni (2019) em relação a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), pela Lei nº 5.107, de 13 de setembro de 1966 (BRASIL, 1966), não havendo mais estabilidade no emprego para o trabalhador assalariado. Os recursos angariados pelo FGTS deveriam financiar habitações para famílias de menor renda, mas, ao invés disso, beneficiou grupos sociais com padrão econômico médio e alto. Essa *fonte notável de recursos* (IANNI, 2019) também consentiu à classe dominante o movimento de ampliação e multiplicação de trabalhadores potenciais. Para o autor:

Os planos e programas governamentais não se restringiram a questões de política econômica, em sentido estrito. Ao contrário, não só transbordaram amplamente os vários campos da economia (finanças, comércio, indústria, agricultura, mineração, extrativismo etc.) como avançaram sobre os campos da educação, cultura, meios de comunicação de massas, organização política e muitos outros. (IANNI, 2019, p. 48).

A diferenciação de classes em suas históricas lutas – e de lutas intraclasses – comprometem, sobremaneira a ordem social, tornando-as competitivas. A competitividade acirrada da burguesia faz com que cada vez mais emplaque pela dominação externa como estratégia de disputa de poder. “Algumas contradições intraburguesas filtram-se aqui e acolá, dado o controle estatal das burguesias internas contraposto ao poderio *externo e interno* dos

capitais estrangeiros e de suas formulações políticas” (FONTES, 2010, p. 307, grifos da autora). Uma vez subalternizada a dependência, as organizações sociais, a exemplo do IAS, constituem-se como agentes privilegiados da expansão e reprodução capitalista, expressando a contradição marcada na afirmação do interesse das classes proprietárias da produção de bens e serviços em relação aos interesses e direitos do indivíduo (MATTOS, 2019).

Como “agente privilegiado” o IAS, desde o início de sua atuação no ano de 1994²⁸, pauta sua *causa* na educação integral, traz o propósito de “*dar* a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade”²⁹. Segundo Viviane Senna, o ídolo brasileiro de Fórmula I, Ayrton Senna da Silva compartilhou que gostaria de realizar grande feito para crianças e jovens do Brasil, conforme inscrito em suas palavras: “Se a gente quiser modificar alguma coisa, é pelas crianças que se deve começar, através da sua educação” (IAS, 2015). Desejos somados, organização constituída, o Instituto articula sua atuação na área da educação através de iniciativas e soluções. Para tal, estabelece três parâmetros: inovação (*inovando*), ação (*fazendo*) e influência (*influyendo*)³⁰.

O primeiro, objetiva fundamentar inovações, integrando diferentes áreas de pesquisa, nacionais/internacionais, a exemplo de acordos estabelecidos com universidades locais e externas e órgãos de pesquisa governamental para *estimular* a elaboração de políticas públicas. O segundo, a partir do estabelecimento de parcerias com secretarias de ensino estaduais e municipais, atuando na formação de professores, avaliações em larga escala e outras soluções voltadas para estudantes de toda educação básica, além de *inspirar* políticas de educação. O terceiro parâmetro trata de influenciar setores da sociedade (educadores, gestores, empresários e famílias)³¹, que tenham interesses na educação contribuindo com seus conhecimentos-econômicos no “intercâmbio de ideias e inovações”³², além de auxiliar a *formular* políticas públicas.

A evidência dessas três ações de “causa” é a sequência verbal em instituir políticas públicas voltadas para educação, a saber: 1. Estimula; 2. Inspira; 3. Formula. A “causa” objetiva em sua aparência, estimula o desenvolvimento do “ser humano por inteiro, na dimensão cognitiva e socioemocional, a Educação Integral prepara para viver no século 21 e construir o

²⁸ A criação do IAS foi inspirada na imagem de **Ayrton Senna da Silva**, piloto brasileiro de Fórmula 1, logo após seu falecimento no ano de 1994. Tornou-se ídolo no Brasil para todos os públicos. O Instituto é presidido por sua irmã Viviane Senna.

²⁹ Dados retirados do site do IAS. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>.

³⁰ Idem Nota 29. As palavras entre parênteses são as utilizadas pelo IAS.

³¹ Veremos mais adiante a rede de relações e parcerias estabelecidas com o IAS.

³² Dados retirados do site do IAS. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>.

futuro”³³. Na essência, esse discurso carrega “o laço do frio interesse” (MARX; ENGELS, 1999), escancarando a exploração e expropriação do trabalhador, na medida em que propõe novas formas de dominação mostrando que quer constituir uma sociedade pós-capitalista onde a transformação da aparência superficial constrói novas classes sociais com economia determinante da vida na pós-modernidade (HARVEY, 2008).

A burguesia pós-moderna continua efetivamente flexibilizando a acumulação do capital (HARVEY, 2008) na ascensão e abstração de processos e políticas socioculturais emergenciando a instituição de políticas econômicas em discursos descaracterizados, seja pela abordagem simultânea nos interesses de caráter sociais e vulnerabilidade emocional do indivíduo, ou pelo apelo à manutenção da subsistência. Elucidam questões sociais (educação, cultura, saúde), enfocando o desenvolvimento socioemocional, principalmente em duas dimensões do *Big Five*: a estabilidade emocional na capacidade em lidar com ansiedade, irritabilidade, depressão, vulnerabilidade; e abertura a novas experiências, seja a curiosidade, imaginação, sensibilidade à arte e à beleza, necessidade de variedade e curiosidade intelectual (OCDE, 2015). Dessa forma, a criança está sendo preparada e experimentada no tempo e no espaço para seu desenvolvimento social, cultural e intelectual. A burguesia utiliza supostas preocupações com a proteção social como novas formas de dominação facetada, subalternizada nas relações econômicas.

As contradições se apresentam sutilmente: tanto pela utilização da imagem de Ayrton Senna, *viga baldrame* da própria existência do Instituto, e toda a elevação emocional que o ídolo produz na vida social, cultural e afetiva do indivíduo; quanto pela “causa” – a educação integral –, uma vez que a proposta do IAS é desenvolver “[...] o ser humano por *inteiro*, na dimensão cognitiva e socioemocional”. A proposta se distancia de uma formação humana consistente, utiliza-se de discurso encantador, mas permanece, conforme Mészáros (2008, p. 81), “no reino das *utopias educacionais* irrealizáveis”. A formação para o capital é progressivamente alienante, persistindo, segundo o autor, a dominação ideológica da sociedade.

Marx (2011b), ao conceituar o homem omnilateral expressa que a relação homem-natureza no trabalho é voluntária, consciente e universal, passa pela apropriação desse mesmo homem de forma omnilateral do seu ser omnilateral na totalidade (MANACORDA, 2007). Portanto, a formação do trabalhador pelo movimento das competências socioemocionais na educação integral “é a relação histórica real com a natureza” (MANACORDA, 2007, p. 87) e

³³ Dados retirados do site do IAS. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>.

em ambiente historicamente determinado (MANACORDA, 2019), na visão gramsciana. Observemos a intensidade das iniciativas e soluções do IAS ([2014], grifo nosso)³⁴ a partir da convicção assertiva e contraditória de que:

Em conjunto, as competências fortalecem os alunos para que continuem aprendendo, *ingressem no mundo do trabalho* e contribuam para o seu entorno social, sabendo *resolver problemas, trabalhar em time, enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva*, entre outras realizações ao longo da vida, na escola e fora dela. Tudo isso valorizando a diversidade e os projetos de vida de cada um!

Com o propósito de construir uma educação para o século XXI, o Instituto reúne iniciativas em quatro eixos: 1) Articulação – criar estratégias para atender os pares - “prefeituras, governos e órgãos decisores do Brasil e do exterior, com formadores de opinião, empresas socialmente responsáveis e, claro com a sociedade em geral” (IAS, 2014a, p. 3); 2) Produção de Conhecimento: construção de inovações teóricas e práticas “[...] para experimentar, avaliar, aprimorar, implementar e replicar, com o objetivo de contribuir a uma transformação profunda no presente e no futuro da educação” (IAS, 2014a, p. 3); 3) Formação de Educadores: tem o objetivo de fortalecer os “agentes qualificados” para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos; 4) Soluções Educacionais e Redes Parceiras: presta suporte às secretarias de educação. (IAS, 2014a).

O IAS aplica em suas redes parceiras³⁵ iniciativas e soluções educacionais constituídas por vários projetos e programas que atingem o público completo da educação básica. De acordo com Relatório de Resultados 2013 “[...] as soluções educacionais do Instituto Ayrton Senna *respondem às questões urgentes* da educação brasileira e também buscam melhorar a qualidade do ensino – em relação às habilidades cognitivas e às não cognitivas” (IAS, 2014a, p. 47, grifo nosso). As várias soluções educacionais (ver Figura 7) são remodeladas a cada ano e novas passam a integrar o escopo do Instituto de acordo com atendimento aos parceiros.

Alguns projetos passam a vigorar: o *Se Liga* trabalha para *combater* o analfabetismo nas primeiras séries e evasão escolar; o *Acelera Brasil* para *combater* a repetência e a distorção entre a idade e a série frequentada pelo aluno; o *Gestão Nota 10* está voltado para a trabalhar o perfil do gestor com diretores escolares e profissionais de secretarias de ensino; o *Circuito Campeão* trabalha com ferramentas de gestão da aprendizagem nos quatro primeiros anos do ensino fundamental para elevar a qualidade de ensino; o *Fórmula da Vitória* abrange alunos do

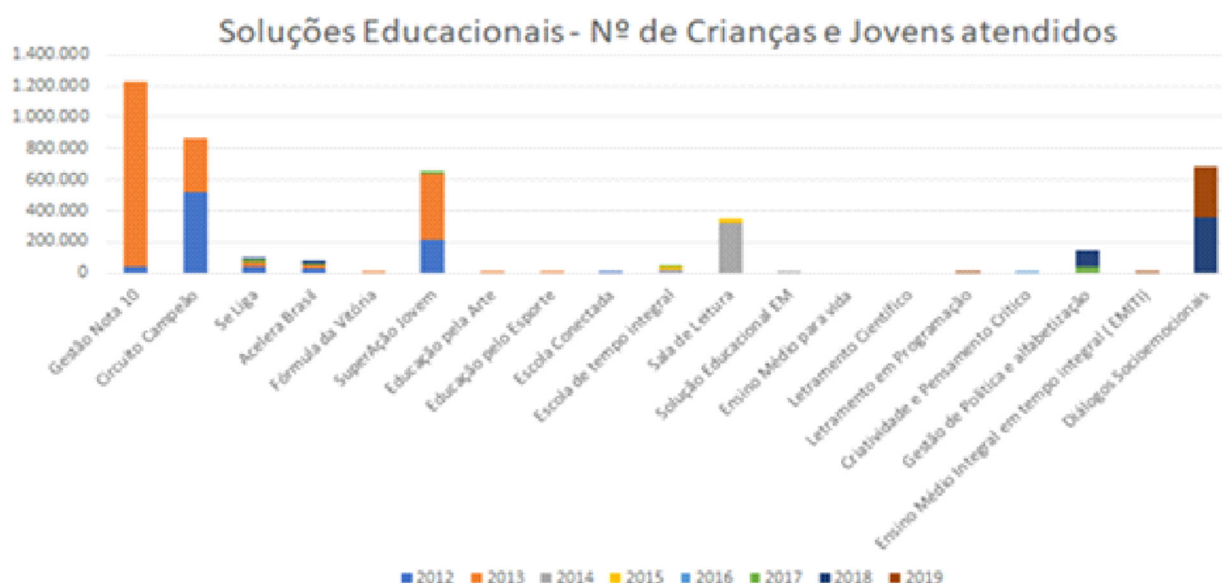
³⁴ Dados retirados do site do IAS. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>.

³⁵ As redes parceiras se constituem em Estados e Municípios onde são desenvolvidas as soluções educacionais.

6º ao 9º anos com alfabetização defasada e dificuldades de leitura e escrita; no *SuperAção Jovem*, o foco é a educação integral de alunos do 8º e 9º anos e Ensino Médio, evidenciando as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; o *Educação pelo Esporte* está voltado para a formação integral, pois o esporte é via para o desenvolvimento humano, possui parcerias com universidades e explicita o desenvolvimento de competências socioemocionais; o *Educação pela Arte* abrange atividades de dança, pintura, teatro em parcerias com ONGs; o *Educação e tecnologia* atua na formação de educadores de forma online; por fim, o *Brinquedoteca* está voltado para públicos hospitalizados em tratamentos oncológicos;

Seguindo pelos programas e soluções educacionais (ver figura 7) também encontramos: *Escola conectada* que utiliza a tecnologia na sala de aula com possibilidade de integrar várias disciplinas; *Solução educacional para ensino Médio* foi desenvolvida em parceria com a Secretaria do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), cujo objetivo é aproximar a escola do mundo contemporâneo, contempla “Matriz de competências para o século 21” (IAS, 2015); *Escola de Tempo Integral* desenvolve trabalho com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), na filosofia de que a escola deixa de ser “transmissora de conteúdo” e passa a ser mediadora no desenvolvimento de competências para a vida” (IAS, 2015); *Educação Integral para Ensino Médio* tem apoio da empresa multinacional Procter & Gamble Brasil (P&G) e a participação da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), visando o aprendizado ao longo da vida, autonomia, realização profissional e exercício da cidadania; *Iniciando Diálogos Socioemocionais* (SENNA para crianças) é um instrumento de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento das competências socioemocionais, seu objetivo é apoiar as secretarias na elaboração e gestão da política de educação integral para o Ensino Fundamental (IAS, 2020f). *Letramento em Programação* atua em parceria com instituições de ensino superior, procurando contribuir para o desenvolvimento do *pensamento computacional* de jovens e crianças.

Figura 7 – Número de crianças e jovens atendidos pelas soluções do IAS entre os anos de 2012 a 2019



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2013; 2014a; 2015; 2016a; 2017; 2018; 2019; 2020f).
Gráfico elaborado pela autora a partir do Apêndice B.

A educação idealizada e as soluções aplicadas pelo IAS, estão no caminho para aceitação do real, acreditando na perfeição harmônica e feliz do sujeito em desenvolvimento. O indivíduo, a partir da orientação desse ideal educacional, pode *enriquecer* com “conhecimentos” ao longo de sua vida. Pois, o *utilitarismo* está presente desde a segunda metade do século XIX e adentra aos séculos XX e XXI com a sociedade centrada na produção de riquezas, aumentando a exploração das instituições educacionais pela mediação do Estado no seu “suposto zelo ideológico” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80). Ao analisarmos a Tabela 1, identificamos a perpetuação da sociedade mercadológica brasileira pela extensão e abrangência da instrumentalização do IAS em Estados e Municípios.

Considerando os relatórios analisados (2012 a 2019), a média anual de atendimentos do IAS pelas suas soluções foram: 720 Municípios; 16 Estados; 1.500.000 alunos e 70.100 professores (ver Tabela 1). Os números, pela sua forma de exibição nos documentos, são expressamente comemorados. Visto que, no intervalo dos anos de 2012 a 2019 houve diminuição na abrangência de alunos, de escolas e municípios, porém o enfoque está na “formação de educadores” com aumento aproximado de 140% em relação a 2012. Esse aumento é atribuído ao foco do Instituto com as organizações multilaterais, convênios com outros países e órgãos estatais para formação de professores a exemplo de Singapura, Finlândia, da Universidade de Ghent e da Capes com o Programa de Apoio à Formação de Profissionais (ver adiante). As referências quantitativas se validam e se complementam na teorização

hegemônica acerca da expansão da educação e do desenvolvimento cultural nos propósitos do capitalismo dominante.

Ao se referir sobre o desenvolvimento cultural, Mészáros (2008) configura a alienação e a ação subjugada nas práticas educacionais mediadas pela dominação ideológica da sociedade, a exemplo do Programa *Educação pela Arte*, pois além de ter parcerias com outras ONGs é utilizado na simbologia dos atos sociais (JAMESON, 2001). Alavanca espaço na reprodução social em oposição ao real. Sujeita o pensamento a se expressar de forma alegórica privando a concreticidade transportando o indivíduo à sociedade de imagens voltadas para o consumo (JAMESON, 2001). De acordo com o autor, a cultura abre espaço para resultado de dominação capitalista ao “se propagar para as questões econômicas e sociais” (JAMESON, 2001, p. 22) sendo ela, um dos níveis³⁶ distintos da globalização. A *Educação pela Arte* faz parte das estratégias reivindicativas do capital nos interesses globais, através das organizações transnacionais em assegurar a formação do trabalhador pelas competências socioemocionais elevando o indivíduo a “ansiedade” desprovida de objeto para se “tornar social” (JAMESON, 2001).

Analisamos esse contexto no sentido de que o IAS articula de forma ampliada e universalizante o modo de reprodução capitalista através de três dos cinco níveis de globalização descritos por Jameson (2001). Pela cultura, encontra o social e o econômico. A cultura pelo social atua na forma de elevação do processo de consumo em individualização e fragmentação da vida, rotinizando comportamentos que passam a integrar o tecido social; pelo econômico opera na produção de mercadorias impulsionando a cultura do consumo³⁷. A forma ampliada e universal de atuação do IAS está amparada na pós-modernidade, nas tentativas neoliberais que transmudam de um nível para outro (cultural-econômico-social) porém, mantendo seu lugar como intelectual coletivo na sociedade pós-moderna (JAMESON, 2001; HARVEY, 2008) .

³⁶ Jameson (2011) trabalha a globalização em cinco níveis: tecnológico, político, cultural, econômico e social respectivamente.

³⁷ O nível econômico, em específico, a produção de mercadorias e a cultura do consumo serão discutidas mais adiante.

Tabela 1 – Abrangência anual do atendimento nos Municípios e Estados brasileiros

ANO	Nº Municípios	Nº Estados	Nº de Alunos Atendidos	Nº de Escolas*	Nº Educadores
2012	1.300	24	2 milhões	-	70.600
2013	1.200	-	2 milhões	7.000	64.418
2014	526	19	1,10 milhões	-	33.341
2015	660	17	1,9 milhões	-	70.000
2016	660	17	1,5 milhões	-	50.000
2017	573	16	1,5 milhões	-	50.000
2018	455	15	1,6 milhões	-	62.000
2019	385	17	1,3 milhões	3.329	160.256

Fonte: Instituto Ayrton Senna (2013; 2014a; 2015; 2016a; 2017; 2018; 2019; 2020f).

Elaborado pela autora.

*Os dados em branco não foram informados nos relatórios.

Além de soluções e projetos para escolas públicas estaduais e municipais, atuam com Parecer Técnico, a exemplo do Estado da Bahia no ano de 2013, em *consultoria* na Secretaria de Educação. O objetivo foi qualificar política pública educacional a partir de análises de documentos e entrevistas com lideranças e gestores educacionais (IAS, 2014a). O Estado transfere a responsabilidade, não se afasta e avulta parceiras público-privadas, é o caso do Instituto. De acordo com Shiroma e Evangelista (2014 p. 23), “o discurso sobre *público não estatal* justificou a transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos à organizações não governamentais (ONG), tendo em vista instituírem, por meio dos contratos de gestão, novas formas de gerir o social”. Por manter e desenvolver vários projetos socioculturais, o IAS atua como órgão público não estatal e provedor exclusivo dos serviços públicos educacionais.

As soluções educacionais do Instituto Ayrton Senna ao tentarem *responder às questões urgentes* da educação brasileira, tomam para si a responsabilidade do Estado, em contexto de interesses do capital no movimento dos organismos multilaterais. O encontro dessa afirmação está na parceria OCDE/IAS. A OCDE se dedica há 60 anos a estudos e pesquisas para estimular, inspirar e formular³⁸ políticas públicas nas áreas da economia, trabalho, ciência e tecnologia, *educação*, meio ambiente e comércio, seja com os países membros, seja com parceiros-chaves, também chamados de *economias parceiras* como o Brasil. Essas organizações como parte da sociedade civil e integrantes do “planos superestruturais” aliam-se à sociedade política – Estado - em planos hegemônicos correspondentes atuando no “domínio direto” a toda a sociedade (GRAMSCI, 2001a, p. 20-21). Logo, as relações Estado e sociedade civil se estabelecem por

³⁸ Triade verbal do IAS para determinação de políticas (públicas) educacionais.

meio de acordos gestacionais e intensa atuação do Terceiro Setor (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014) na instituição de políticas públicas conciliando interesses do capital no Brasil.

O relacionamento da OCDE com o IAS iniciou no ano de 2012 ao ser convidado pela Organização através do Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) a integrar o projeto³⁹ internacional de pesquisas “Educação e Progresso Social”. O objetivo é o desenvolvimento de competências socioemocionais e os “benefícios socioeconômicos que elas geram aos indivíduos ao longo da vida” (IAS, 2013). Desenvolveram o estudo-piloto nas redes Estadual e Municipal do Rio de Janeiro com foco na mensuração do desenvolvimento das competências socioemocionais entre os alunos implicadas no contexto socioeconômico das escolas e das comunidades onde se inserem. De acordo com Koji Miyamoto, Líder do Projeto “Skills for Social Progress” do Centro de Inovação em Educação da OCDE, “todo mundo sabe que fazer contas e interpretar textos é importante, mas, sem essas características [autocontrole, perseverança, extroversão, trabalho em equipe, protagonismo e curiosidade], não há como garantir que os alunos de hoje terão sucesso no futuro” (IAS, 2014a, p. 14). A centralidade desse estudo é formular políticas públicas para o desenvolvimento de competências não cognitivas.

O Instituto Ayrton Senna (IAS), juntamente com OCDE e Unesco, emplaca seu esforço em “*forjar* propostas consistentes para a formação do cidadão do nosso século, capaz de atuar numa sociedade sem fronteiras e na economia do conhecimento” (IAS, 2013, p. 19, grifos nossos). A palavra *forjar*, segundo dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 2010), possui sentidos de verbo transitivo direto, figurado e de extensão. Como verbo transitivo direto leva a *modelar* propostas; no figurado, a *inventar*, a forjar desculpas, e, na extensão *dar forma* a alguma coisa. Ficamos na situação que, para formar o trabalhador para o século 21 é necessário modelar, dar forma na nova criação, sendo essa o sujeito com múltiplas facetas, envolvido na flexibilização sem fronteiras, internacionalizado e subsumido na economia do conhecimento pelo desenvolvimento das competências socioemocionais.

No ano de 2014 foram divulgados resultados do sistema de avaliação de competências socioemocionais denominado SENNA - sigla inglesa que significa Avaliação Nacional Não-cognitivas ou Socioemocionais (IAS, 2015), desenvolvido em parceria com a OCDE e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc). No ano anterior, foi realizada a

³⁹ Única ONG brasileira a integrar o projeto.

aplicação-piloto do instrumento de competências socioemocionais nas redes Estadual e Municipal do Rio de Janeiro (Ver Figura 8) com amostra de vinte e cinco mil alunos do 5º ano do ensino fundamental e 1º e 3º anos do ensino médio (IAS, 2015). O instrumento de avaliação em larga escala e sua aplicação-piloto pautou em avaliar as propriedades psicométricas; analisar as habilidades socioemocionais dos alunos; e as variáveis importantes relacionadas ao sistema educacional (ano escolar, gênero, nível socioeconômico, formas de organização escolar) (IAS, 2014a, p. 15).

Figura 8 - Abrangência da avaliação-piloto no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: IAS (2014a, p. 15).

Os primeiros resultados do Projeto foram divulgados nos dias 24 e 25 março de 2014 no Fórum Internacional “Educar para as competências do século 21”, organizado pela OCDE em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o Ministério da Educação - MEC. O Fórum reuniu ministros e representantes de 14 países, no formato de palestras e mesas redondas fechadas ao público. Dividiu em quatro momentos: 1. Fórum de Ministros; 2. Fórum de Gestores; 3. Fórum de Pesquisadores; 4. Debate de Conclusão (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014). Para as organizações da sociedade civil (OCDE e IAS) “o desafio é sistematizar o conhecimento sobre as competências não cognitivas, para poder disseminá-lo em larga escala” (IAS, 2013, p. 19) a conveniência e objetivo dessa reunião de intelectuais chaves foi discutir e *disseminar* o projeto de formação do trabalhador para expansão do capital.

No primeiro momento da reunião, participaram líderes educacionais de várias regiões do globo e discutiram ações de preparação de crianças e jovens a fim de enfrentar os diversos desafios socioeconômicos do século 21 com destaque para as competências socioemocionais; para o segundo momento, foram convidados secretários de educação, chefes de distritos

escolares e diretores de educação de todo o mundo com análises sobre formas de compreender e transcrever as políticas de competências existentes – as competências socioemocionais. No Fórum de Pesquisadores estavam presentes especialistas de diversas áreas de conhecimento e atuantes no mundo todo. A discussão centralizou as evidências científicas sobre retorno socioeconômicos dos investimentos em competências socioemocionais e como elas podem ser adquiridas, além do atendimento aos formuladores de políticas.

Ao final do Fórum chegaram ao debate de conclusão reunindo todos os participantes. A pauta ficou nos questionamentos sobre a mobilização de políticas públicas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, na produção de evidências para o desenvolvimento delas, a garantia de alinhamento das políticas e práticas de educação relativas às competências socioemocionais, bem como a complementaridade dos diferentes contextos de aprendizagem e, a participação e engajamento de números cada vez maiores de pais, professores, estudantes para o desenvolvimento de competências socioemocionais (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014).

Ao longo desses 25 anos de atuação o Instituto Ayrton Senna (IAS) desenvolveu uma vasta rede de relações⁴⁰ sendo elas de âmbito nacional e internacional a exemplo das participações do Fórum Internacional no ano de 2014. Pela intrínseca união com a OCDE rendeu convênios e parcerias com Estados, municípios, instituições e universidades no Brasil e fora dele com países, órgãos, empresas e universidades. O Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) se vinculam ao Instituto Ayrton Senna (IAS) em acordo assinado durante o Fórum Internacional de Políticas Públicas no ano de 2014. O acordo prevê protocolo de intenções para incentivar pesquisas sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais na educação além da formação de pesquisadores e professores em competências não cognitivas (IAS, 2015). A Capes lança o Programa de Apoio à Formação de Profissionais no campo das competências socioemocionais com edital de seleção de projetos de pesquisas com objetivo de apoiar estudos sobre novas estratégias e métodos na formação de professores para desenvolvimento das competências (IAS, 2020f).

Como primeira ação concreta do programa, o edital para concessão de bolsas e subsídio foi publicado em julho e selecionou dez projetos de pesquisa de mestrado e doutorado, cada um com participação de ao menos duas universidades, entre elas a Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Juiz

⁴⁰ Conforme Figura 9.

de Fora (UFJF) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Todos os trabalhos aprovados no edital têm duração de 24 a 48 meses e constituirão uma rede de pesquisadores⁴¹ sobre o tema (IAS, 2020f, p. 30).

A articulação do Estado com o IAS, na essência, é uma forma de transferir a responsabilidade para parcerias público-privadas pela “nativização do poder, especialmente aos níveis econômico e político” (FERNANDES, 1975, p. 14). Na aparência, está no discurso de “fazer mais pelas novas gerações” – Viviane Senna - através de projetos sociais (IAS, 2015). Para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Instituto oferece ação de consultoria para apoiar tecnicamente os processos de avaliação (IAS, 2016a). A grande preocupação da relação IAS ↔ MEC é que a cada ano se funde ainda mais, pois em junho de 2019 os presidentes do CNE/MEC⁴² e do IAS assinaram documento de cooperação para construção de agenda técnica para desenvolvimento de futuras diretrizes para a educação integral no Brasil (CNTE, 2019). A educação, está a cada dia mais próxima do poder da mercantilização pelo movimento da burguesia nacional intermediada pela hegemonia de organismos multilaterais e aparelhos de ação política (CASIMIRO, 2018) do Estado.

O Instituto Ayrton Senna com o programa EduLab21, lança Cátedra na Universidade de Ghent na Bélgica presidida por Filip De Fruyt⁴³. A parceria integra o laboratório (EduLab21) dedicado à produção de conhecimento científico para apoiar políticas de educação baseadas em evidências. É a primeira parceria com uma instituição de ensino internacional formalizada pelo IAS assim como para a universidade belga com uma ONG brasileira (IAS, 2016). O EduLab21 na missão de produzir, sistematizar e customizar conhecimentos sobre as competências necessárias para o século 21, alavanca frentes e parceiros de atuação para novas ideias na aplicação em políticas públicas. Também mantém Cátedra com o Insper⁴⁴ - Instituição de **Ensino Superior brasileira** nas áreas de administração, economia, direito e engenharia. A Universidade de Ghent e o Insper são os polos de desenvolvimento do EduLab21 (IAS, 2016a).

⁴¹ Desde 2015 o IAS apoia a Rede Nacional de Ciência para a Educação. Criada em 2014 pelo reconhecido neurocientista brasileiro Roberto Lent, a Rede CpE reúne pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Utilizam as bases de dados da Plataforma Lattes e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (IAS, 2016a).

⁴² Mozart Neves Ramos é **conselheiro** do CNE/MEC e **diretor** de Articulação e Inovação do *Instituto Ayrton Senna*.

⁴³ Professor, Dr. titular sênior do Departamento de Desenvolvimento, Personalidade e Psicologia Social da Universidade de Ghent.

⁴⁴ Em 10 de março de 2022, o IAS anuncia em comunicado em seu site que a parceria IAS-Insper passa a ter novo modelo. Deixa de ser a Cátedra Instituto Ayrton Senna, e passa a trabalhar em pesquisas específicas com enfoque em projetos de pesquisa voltados ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Figura 9 - Rede de relacionamento do IAS (nacional/internacional)



Fonte: IAS (2013; 2014a; 2015; 2016a; 2017; 2018; 2019; 2020f)
Elaborado pela autora

Acompanhando a rede de relações do Instituto Ayrton Senna (IAS), no ano de 2019 firmou parcerias com a empresa H-FARM (Itália) – pertencente a uma rede internacional de aceleradoras conectada mundialmente a mais de 60 startups. O objetivo é pesquisar “rotas e tecnologias disruptivas” para desenvolvimento de plataformas e ferramentas para ensino/aprendizagem online (IAS, 2019, p. 11). Com a Boston Consult Group (BCG)⁴⁵ mantém o estudo “Formação Continuada de Professores no Brasil – Acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores” – a proposta é formular políticas públicas para formação de professores (IAS, 2015). Recebe a oportunidade de participar do Programa de Cátedras UniTwin⁴⁶, estando entre as mais de 830 Cátedras da Unesco, sendo a primeira ONG a receber o reconhecimento.

⁴⁵ Boston Consulting Group é uma empresa de consultoria empresarial fundada pelo americano Bruce Henderson em 1963.

⁴⁶ O programa UniTwin da Unesco promove a cooperação internacional e a criação de redes entre universidades. Ajuda a reforçar as instituições de ensino superior em todo o mundo, preencher a lacuna de conhecimento, mobilizar a experiência universitária e colaborar em torno da Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 (UNESCO, [2015]).

Também foi a primeira organização brasileira a participar da rede global de fundações dedicada a promover impacto social a Net Forward (NetFWD)⁴⁷, pertencente à OCDE (IAS 2013).

Em nível nacional, além de outras soluções e programas para atender estruturas estaduais e municipais, destacamos o trabalho com as secretarias de educação do Estado de Santa Catarina, do Município de Chapecó e da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina - Fiesc/Senai-SC com início no ano de 2015. Contou com o apoio de parceiros como Instituto Natura, Movimento Santa Catarina pela Educação⁴⁸, Capes e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A pauta foi desenvolvimento de instrumento de avaliação de Pensamento Crítico e Criatividade em iniciativa da OCDE com outros 14 países⁴⁹. A metodologia aplicada nas atividades do projeto segue a linha curricular na integração, pelos professores, de recursos inovadores que “despertem no estudante habilidades para o mundo de trabalho e o convívio social” (IAS, 2016a, p. 43). No ano de 2019 a OCDE lançou o Relatório “Fostering Student’s Creativity and Critical Thinking – what it means in school”⁵⁰ (IAS, 2020f). Esse relatório contou com as experiências de 11 países incluindo o Brasil pela parceria do IAS e o município de Chapecó-SC, durante dois anos e meio com formação de professores.

Outro destaque é o *Diálogos Socioemocionais* – “componente de política educacional estruturado para planejar, auxiliar e acompanhar o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes por meio de ações intencionais e com base em evidências” (IAS, 2020f, p. 6). Também atua, em partes, com a formação de gestores, de educadores e aplicação de instrumentos de acompanhamento dos estudantes. Esse componente está em implementação desde o ano de 2019 em 638 escolas da rede estadual de 182 municípios do Estado do Ceará, abrangendo mais de 290 mil estudantes. Em Teresina (PI), na rede municipal e no Mato Grosso do Sul na rede estadual, cerca de 30 mil alunos participaram do projeto, este realizado por intermédio de parceiros do IAS.

Em maio de 2018 foram assinadas parcerias com os governos de Singapura e Finlândia, por intermédio da OCDE, através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Pela avaliação, Singapura é líder em Ciências, Leitura e Matemática. A Finlândia fica entre os cinco primeiros países no ranking mundial do PISA em Ciências e Leitura. O convênio

⁴⁷ Ver Anexo C.

⁴⁸ Liderado pela Fiesc, visa mobilizar, articular e influenciar os setores econômicos e o *poder público* para melhorar a educação quanto à escolaridade, qualificação profissional e qualidade do ensino.

⁴⁹ Países e distritos participantes: Alemanha, China, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Índia, Itália, País de Gales, República Eslovaca, Rússia, Tailândia (IAS, 2016a)

⁵⁰ Desenvolvendo a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes – o que isso significa para as escolas (Tradução nossa).

de parceria com Singapura se estabelece pelo Instituto Nacional de Educação (NIE, sigla em inglês) em forma de consultoria. O foco é a formação de professores para os campos de conhecimento em Ciências, Matemática, Tecnologia e Engenharia. O projeto iniciou em escolas da rede pública do município de Joinville – SC, em parceria com Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, da Prefeitura de Joinville e da Fiesc (IAS, 2018a).

Com a Finlândia o acordo também gira em torno da formação de professores, delineado como “treinamento” de educadores através residência pedagógica e implementação de novas tecnologias educacionais a exemplo da parceria com a Seppo - plataforma de gamificação finlandesa voltada para criação de jogos educativos. Segundo Lauri Tuomi - Diretor Geral de Programas Educacionais da Finlândia – existe admiração no andamento da educação gerada pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) no Brasil com inovação e colaboração (IAS, 2018a). Percebemos que a cada ano esse aparelho privado de hegemonia intensifica e consolida sua bandeira burguesa da economia (CASIMIRO, 2018) naturalizando a operacionalização de programas voltadas para a educação em pleno avanço com os interesses de classes.

O IAS se insere no *hall* de aparelhos privados de hegemonia do interesse do capital no Brasil pelas classes dominantes. Ao aliar-se com organismos multilaterais, ressaltamos a OCDE, identificamos a tradição messiânica, em que o organismo se apresenta como líder providencial que chega divinamente para reformar a ordem das coisas, seja na educação pelas competências socioemocionais. Se torna agente na mercantilização da educação ao demandar as articulações de avaliações do Projeto SENNA e a educação integral a estados, municípios e outros países (Singapura, Finlândia, Bélgica, Itália). A forma assumida pela apropriação do conhecimento desta avaliação em larga escala faz do IAS o principal articulador, defensor dos interesses da burguesia apregoando ostensivamente a imagem nacional, a de empresários e a sua própria de instigador, impulsionador da educação brasileira como também entendido por autores integrantes do quadro teórico no Capítulo II deste estudo.

Acerca da atuação e expressão do IAS, sobre o movimento das competências socioemocionais na formação do trabalhador inseridos em sua “causa”, a educação integral, encontramos uma totalidade explícita de relacionamentos seja pelas parcerias desencadeadas por escolas da rede pública, órgãos governamentais, organismos multilaterais, universidades e instituições internacionais, seja nas chamadas parcerias sociais constituídas pelo conglomerado empresarial nacional e/ou multinacional. As parcerias sociais (Figura 10) são também fontes de financiamentos dos programas e soluções disponibilizados pelo IAS. Em seu *site*⁵¹,

⁵¹ Idem Nota 29.

encontramos na seção *Apoie*, os links: Fazer doações, Faça uma parceria, McDia Feliz, Compra consciente, Doação mensal, CPF na nota, Salary donation, Marketing de causa, Investimento institucional. Os fundos angariados pelo IAS se processam de algumas formas, porém com um único fim, o financiamento da educação.

Nessa expressa totalidade de relacionamentos, encontramos além de parcerias com empresas públicas, as empresas privadas de pequeno, médio e grande porte, sendo nacionais ou multinacionais participando econômica e ativamente com donativos e/ou patrocinando projetos ou soluções aplicadas pelo Instituto. Nos discursos emergentes “Educação é uma causa de todos; por isso, contamos com parceiros engajados que se comprometem a construir um Brasil melhor; Torne-se um parceiro!”⁵², há o encantamento da propaganda persuasiva, influenciadora.

Para *fazer doações*, a pessoa física pode entrar no site do Instituto e selecionar uma das três opções de valores: R\$ 25,00; R\$ 50,00 ou R\$ 75,00. *Fazer uma parceria* inclui escolher Marketing de causa ou marketing relacionado à causa. É uma campanha de divulgação da “marca” *Instituto Ayrton* por empresas fornecedoras de produtos, a exemplo da P&G, da Melitta que inclui em suas embalagens a logo do IAS, ou o Bradesco com o licenciamento da imagem do piloto Ayrton Senna em títulos de capitalização. Essas empresas revertem parte do valor do desenvolvimento de produtos, serviços ou campanhas para o IAS, além do incentivo aos consumidores ao arredondamento do troco ao final das compras. Toda essa ação de marketing acontece sem que para isso seja necessário grande esforço do IAS, pois a “marca” é auto comercializável. Em medida para garantir que as empresas se engajem em sua causa, realiza anualmente o Fórum de Marketing Relacionado à Causa em parceria com Ipsos Brasil, CAUSE e ESPM com o desígnio de “[...] uma sociedade justa deve ser construída a partir da força de empresas com propósito, com visão renovada de lucro e valor” (Fabiana Fragiaco - Gerente-executiva de Comunicação do Instituto Ayrton Senna)⁵³. No intuito do fortalecimento de si mesmo, uniu-se a empresas voltadas para gestão de marketing, de comunicação, de pesquisas de mercado.

O *McDia Feliz* é outra modalidade inserida no *Fazer uma parceria*. A empresa articuladora é a Arcos Dourados desde 1988 que no ano de 2020 realizou sua 32ª edição. Destina o valor arrecadado com as vendas de sanduíches Big Mac, durante um dia, para instituições sem fins lucrativos que apoiam a educação e a saúde pública. O IAS disponibiliza vouchers de

⁵² Idem Nota 29.

⁵³ Idem Nota 29.

Big Mac com meses de antecedência para empresas parceiras (Anexo D) apoiadoras do programa⁵⁴. Estas distribuem aos colaboradores em ações de endomarketing, doam, ou vendem para terceiros.

Figura 10 - Parceiros Sociais do IAS



Fonte: IAS (2020f, p. 39-40)

As contribuições também são recebidas pela modalidade de parceria *compra consciente*. Quando o consumidor adquire produtos de marcas conectadas ao IAS, parte do valor é revertido em doações “em prol da educação pública” (IAS, 2014a). A exemplo do Itaucard e do cartão Visa a compra realizada com os cartões gera doações; do Cinépolis, na compra do ingresso em bilheteria física o consumidor pode doar valores; da Lenovo com a venda de notebooks; CCR

⁵⁴ Ver Anexo D.

com doação no pedágio; da Melitta com os filtros de café; da Regispel com a venda de bobinas de papel; a PBKids e a Mol com a venda dos livros *101 coisas para fazer com as crianças antes que elas cresçam* e o *Vale-Brincadeira*; a Compactor com a venda da canetinha infantil Neo Pen Gigante e outros.

No *hall* das modalidades, a *doação mensal* abrange a pessoa física nos programas *Membership*, *Major Danners* são doações regulares e o *CPF na Nota*, cadastro do CPF na nota fiscal, no Estado de São Paulo, o contribuinte ao acumular créditos pode resgatar ou destinar a uma entidade social e, o arredondamento de troco em empresas parceiras do IAS. Há também as possibilidades de desconto em folha de pagamento - a modalidade *salary donation*, a partir de convênio do IAS com a empresa. As empresas que doaram a partir do *salary donation* em 2020 são: P&G, Lenovo, Castrol, GFK, Henkel, BCG, SAP, BAYER, Accenture, BNP Paribas⁵⁵. A P&G também apoia o programa *Educação Integral para Ensino Médio* na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (IAS, 2016a). Entre todas as modalidades para alavancar fundos estão os contratos de licenciamento das marcas Ayrton Senna e Senninha, dos direitos autorais patrimoniais sobre o logotipo do Instituto Ayrton Senna.

A marca “Senna” é auto impulsionada e leva o Instituto a se colocar à frente do movimento de classe em dimensão nacional e internacional, contrapondo a expansão da participação política da classe trabalhadora, uma vez que o espaço social está alinhado à classe burguesa na luta pela acumulação primitiva, ou seja, o processo histórico que separa o meio de produção do produtor (MARX, 2011). Por esse processo histórico decorre o Estado neoliberal em seus arranjos institucionais (HARVEY, 2008a) no livre mercado, com o intuito de eliminar a pobreza pelas reformas de processos sociais, promovendo a privatização da educação.

Uma vez que as formações de classes são propiciadas pelo neoliberalismo (HARVEY, 2008a) onde a intervenção do Estado é limitada, a classe com poder aumentado quer se libertar dessa mediação. Logo, vai procurando formas de definir regras, seja pela determinação de políticas públicas, seja pelos efeitos midiáticos no desígnio de uma sociedade com *visão renovada de lucro e valor* em perfil de consumo de bens e serviços sob dominação ideológica. Encontramos a sociedade de mercadorias de Mészáros (2008, p. 82), que se acultura e naturaliza na vida diária do indivíduo o tornado “consumidor soberano”, internalizando ideológica e consensualmente a produção da educação no contexto das condições pós-modernas (HARVEY, 2008; JAMESON, 2001).

⁵⁵ Dados retirados do site do IAS. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>.

O nível econômico, em específico, a produção de mercadorias e a cultura do consumo estão em linha central da globalização. A dimensão econômica é a controladora de interesses políticos, tecnológicos e sociais e, na teoria de Jameson (2001) as questões culturais são dissolvidas nas econômicas e vice-versa, transformando a produção de mercadoria em fenômeno cultural, uma vez que produtos tanto são comprados pela extensão visual - a imagem – quanto pela celeridade de uso. A apropriação de formas e estratégias publicitárias que o IAS produz e reproduz é parte expressiva do processo de interesses burgueses sistematizados no aspecto social. Para Jameson (2001, p. 24), “[...] a cultura se torna decididamente econômica, e esse tipo especial de economia claramente define uma agenda política, ditando formas de ação política”. Compreendemos, sobremaneira a atuação-disputa por recursos que o IAS faz girar em suas várias modalidades de arrecadação econômica ao difundir a “causa” pelo argumento de uma educação de qualidade, determinando e instituindo políticas públicas.

Não podemos deixar de aliar o argumento do IAS pela educação integral ao caráter fetichista da mercadoria, em que Marx (2011) analisa que o homem altera matérias naturais para a forma que melhor lhe cabe. Pelo interesse do capital, a educação está sendo mercantilizada, numa relação de troca do caráter social, humanista, universal para a fragmentação do produto privado e valor social desigual passando a comandar a ordem das coisas num mundo estranhado, alienado em uma sociedade estranha ao Ser que produz (ANTUNES, 2018). Essas tensões e contradições da educação e trabalho se complexificam pela formação socioemocional do trabalhador. Esse vivencia o estabelecimento de relações de um ciclo produtivo focado no discurso do desenvolvimento de “potencial transformador” para uma vida melhor num futuro melhor.

A atuação dos aparelhos privados de hegemonia com interesses do capital no Brasil, vão estabelecendo suas relações em amplitude unificada, a exemplo da assessoria técnica fornecida pelo IAS às secretarias estaduais de Alagoas, Espírito Santo, Sergipe e Piauí, então parceiras da Fundação Lemann. O auxílio foi para elaboração dos textos introdutórios dos currículos para educação integral de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (IAS, 2019). Outro exemplo é o Grupo de Líderes Empresariais (Lide)⁵⁶, organização de caráter privado formado por líderes empresariais de corporações nacionais e internacionais (CASIMIRO, 2018). Suas iniciativas sociais estão no âmbito da sustentabilidade, educação e responsabilidade social; mantém parceria social⁵⁷ com o IAS (Figura 10) realizando doações mensais através de

⁵⁶ Criado por João Doria Júnior (IAS, 2016a).

⁵⁷ Ver Anexo E.

seus líderes empresariais. Esses três APHs tem objetivo em comum a partir da organização e promoção de seus projetos: “representar os interesses da grande burguesia” (CASIMIRO, 2018, p. 208).

No Relatório de Resultados 2012, transparece a interlocução do IAS com “ministros, governadores, prefeitos e líderes políticos de todas as esferas da República, influenciando decisores e contribuindo com políticas públicas” (IAS, 2013). É explícito o braço social (BRUNO, 2011) da ONG e das empresas a ela associadas, na regulação da educação. Inseridos em órgãos governamentais e privados podem alavancar os ideários empresariais. Assim, acompanhamos Casimiro (2018, p. 349) em sua análise sobre o Liberal Instituto Milenium (Imil), ao qual identificamos correspondência com o IAS:

Trata-se, portanto, de uma organização com uma estrutura organizacional e meios de atuação, como veremos, de extrema complexidade em sua trama institucional, assim como em sua posição no conjunto dos aparelhos privados de hegemonia das classes dominantes no Brasil.

O IAS se comporta como um agente educacional (econômico) especializado, cujas funções construtivas dizem respeito à organização da educação nacional no âmbito de uma produção estruturalmente hegemônica, destinada a avaliar a partir dos construtos das competências socioemocionais. Essas geram conhecimentos essencialmente transponíveis para o mercado de trabalho nos rumos da apropriação e acumulação de riquezas. A consequência disso se estabelece em três parâmetros pelas vistas do IAS: os privilégios sociais para se manter em ascensão na classe hegemônica; o trabalhador em formação da mais tenra idade escolar ao final do ensino médio pelo desenvolvimento das competências socioemocionais e do poder hegemônico financiador.

Ao anteceder o empresariado na formação do trabalhador para abastecer o mercado capital, o IAS se torna *locus* de suposto auxílio. O financiamento gerido pelo empresariado enrustido na doação e constituído como as “novas formas de solidariedade” (JAMESON, 2001), nada mais é que um sistema de crédito em que o pagamento da dívida é efetuado em suaves prestações através da formação do exército industrial de reserva. Fica claro que essas iniciativas no campo social alinhados aos interesses de empresas privadas, estão no sentido de aumentar a expropriação direta e indireta das classes assalariadas (IANNI, 2019). Singulariza sua atuação no circuito global flutuando em funções das determinações externas (OCDE; Unesco) e a cada ano, como apresentam os relatórios, procura se manter em níveis relativamente altos desencadeando parcerias, não somente com organismos estatais, mas principalmente com empresas privadas, as multinacionais em seu maior número.

Os interesses do capital no Brasil se processam pela dominação externa tornando-os largamente indireta (FERNANDES, 1975), atravessada pelas Instituições Sociais. Entendemos que a articulação do IAS com a OCDE se revelam pelos interesses de classes, os quais se configuram paradigmaticamente em: alavancar exército industrial de reserva; estabelecer status nacional/internacional do IAS (mídias); maior arrecadação de *doações* para financiar a formação do trabalhador e alavancar a estrutura capitalista; disseminar o Projeto SENNA; manter a rede de relacionamentos com órgãos governamentais, sociedade civil, empresas privadas locais, organizações multilaterais, governos de outros países e universidades nacionais/internacionais e; alargar a transnacionalização da educação garantindo a hegemonia capitalista.

Enfatizamos que as relações estabelecidas entre IAS e OCDE são direcionadas e potencializadas por intermédio do MEC. O IAS atua como parceiro do MEC desde 1990 e, segundo a Agência Brasil⁵⁸ (2019), essa união faz parte de propostas para educação no Brasil, vindas de décadas anteriores, influenciadas por organismos internacionais. Também em 2019, assina acordo de cooperação técnica com MEC em medidas voltadas para educação básica e formação de professores. O campo de atuação do IAS e sua articulação com a OCDE, no desenvolvimento das competências socioemocionais se configura pelo documento: *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, elaborado por Ricardo Primi e Daniel Santos (2014), esse já apresentado em capítulos anteriores.

Contudo, compreendemos que as atividades desenvolvidas e identificadas na análise desses relatórios (Relatórios Anuais de Resultados – IAS – 2012 a 2019), difundem, a importância das frações burguesas em prol do capital, em educar as novas gerações de trabalhadores. Isso, de acordo com as “[...] atuais formas de dominação de classe e, conseqüentemente, com a definição de estratégias mais eficazes para o fortalecimento da contra hegemonia em nosso país” (NEVES, 2005, p. 17). Assim, o IAS em sua atuação, contribui para as mudanças estruturais na formação do trabalhador, processadas em nível nacional no século XXI, articulado ao direcionamento da OCDE e mediado pelo Estado, este representado pelo MEC. Essa organização da sociedade civil, ordena e realiza todas as suas atividades numa transferência ideológica, neoliberal da realidade objetiva⁵⁹ e educacional brasileira. Logo,

⁵⁸ Agência de notícias pública, criada durante o governo de Fernando Collor de Mello em substituição à extinta Empresa Brasileira de Notícias.

⁵⁹ Utilizamos o termo no sentido de enfatizar que o IAS utiliza a essência dos fatos em sua posição ideal para o desenvolvimento do sujeito – formação para o mercado de trabalho –, numa relação direta com as classes dominantes seja nacional (o Estado), seja internacional (OCDE).

exerce hegemonia compatibilizando o modelo empresarial, por meio das correlações conjunturais, envolvendo a sociedade em consenso, para articulação econômica e política.

Ademais, vivenciamos a educação direcionada e visionada pelo sistema empresarial, ao propor forma definitiva na elaboração de política educacional, a exemplo da BNCC, especificando lista de conteúdo a serem trabalhados nas escolas. Essa reforma educacional está pautada na lógica empresarial, na concorrência de mercado e processo produtivo, seja na delimitação do desenvolvimento das competências socioemocionais. No discurso da qualidade da educação e sua mercadorização, Luiz Carlos de Freitas (MEIRELLES, 2015, p. 2, grifo do autor) faz a crítica ao dizer que “significa, por exemplo, imaginar que, se inserirmos as escolas públicas no mercado, a concorrência se instala e o *produto* melhora”, isso delineado pela estrutura de livre mercado, para instaurar qualidade no produto. E para tanto, há o posicionamento ultraneoliberal que leva o Estado a exercício mínimo marcando a expansão e atuação dos aparelhos privados de hegemonia em articulação com empresas nacionais e transnacionais. Segundo Freitas, (2018, p. 29, grifo do autor):

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares [...].

Todavia, presenciamos que, para o intenso aumento da produtividade da força de trabalho, é preciso aumentar as capacidades do trabalhador em suas bases cognitivas e socioemocionais, abstraindo também sua subjetividade na árdua relação com a cultura do dinheiro (JAMESON, 2001). O resultado dessa configuração cultural, eleva o sujeito a perda de direito à educação, uma vez que esta se processa como serviço e é proposta somente como *suposta*⁶⁰ forma de garantia de que o indivíduo vai se desenvolver e dar conta de si mesmo na totalidade econômica e sociocultural. Os riscos dessa desapropriação educacional, leva ao avanço de movimentos sintomáticos da sociedade brasileira de caráter vulnerável e gradual, seja pela alienação, seja pela utopia de que as novas configurações do mundo do trabalho trarão modernas e eficazes resoluções para simples problemas como a pobreza, a cultura e o desemprego, delineando uma vida melhor.

⁶⁰ Na aparência somente, pois na essência, a educação deveria estar voltada para formar o cidadão em aspectos humanizadores. Essa aparência se move contraditoriamente uma vez que há negação de necessidades para uns e abundância para outros, uma vez que os organismos multilaterais, nas melhores das intenções, explicitam, nas entrelinhas do discurso, que o desenvolvimento do indivíduo é também resultado das escolhas que faz.

Portanto, reafirmamos que o discurso da educação enquanto *business*, imposta pelo empresariado, efetivado pelos APHs sob determinação de organismos internacionais, são reflexos imensos e instantâneos na formação do trabalhador, com incalculáveis agravos sociais, paradoxalmente sob reais efeitos do dinheiro (JAMESON, 2001) na concentração do capital pelos interesses da classe dominante. Assertivamente, vem de encontro com a tríade aqui estudada: o IAS realizando atividades na educação através das determinações de organismos multilaterais – OCDE/Unesco – em seus interesses de classe, para formação do trabalhador.

4.2 ATUAÇÃO DO IAS E OUTRAS ORGANIZAÇÕES COMO APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

É pela perspectiva gramsciana que procuramos compreender elementos fundantes para o posicionamento do Estado em relação a atuação dos organismos da sociedade civil. Este posicionamento atuando como mudanças estruturais processadas em nível internacional e configuradas no nacional, uma vez que são compatibilizadas a partir das determinações de organismos multilaterais. Nesse sentido, aparelhos privados de hegemonia originam uma classe capaz de subordinar/coordenar classes subalternas - aliadas ou inimigas -, destacando mecanismos da intervenção política (DIAS, 1996), na articulação com Estado. Não sendo este somente aparelho governativo, mas também hegemônico privado (GRAMSCI, 2007), pois organiza os diferentes sujeitos sociais, seja no controle da classe que ele domina, seja no controle de conflitos intraclasses burguesa.

O Estado realiza mediação das relações sociais de produção em ampliação seletiva para uma parcela da sociedade civil – associações políticas e sindicais (GRAMSCI, 2007) - as quais se tornam representante do aparelho estatal. De acordo com Neves e Sant’Anna (2005, p. 22), “nas sociedades orientais, portanto, a sociedade civil era largamente atomizada e a aparelhagem coercitiva estatal se apresentava como sujeito político coletivo fundamental na legitimação social da dominação burguesa”. Logo, os APHs atuam de modo a tomar para si os rumos das relações político-sociais, estabelecendo disputas de classe, articulando processos políticos e econômicos voltados a seus interesses específicos.

Vimos argumentando até aqui, sobre os interesses de classe presentes no poder hegemônico com bases econômica e política, ateados nos padrões de dominação externa. Assim, conquistar hegemonia implica, segundo Mota (1995, p.159), uma “reforma intelectual e moral”. Seja interesses da classe dominante o fortalecimento em nível do poder estatal, na

conquista do consenso e da direção política-ideológica (MOTA, 1995) para manter as relações de produção e consequentemente sua hegemonia.

Logo, “[...] o processo de hegemonia se realiza tanto no plano do movimento quanto no plano das instituições” (DIAS, 1996, p. 10). Dessa forma, procuramos discutir, nesse subitem sobre o papel do IAS e de outros organismos atuantes como APHs no desenvolvimento das competências socioemocionais. A base empírica para essa análise, fundamenta-se nos cinco e-books sobre as macrocompetências, e no documento sobre *Competências Socioemocionais: material de discussão* (IAS, 2014), referenciados no início deste capítulo.

O IAS, após pesquisa em conjunto com OCDE e a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, da qual gerou os relatórios *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* (PRIMI; SANTOS, 2014) e *Competências Socioemocionais: material de discussão* (IAS, 2014), organiza material para desenvolvimento das competências socioemocionais direcionadas a formar o professor para que, correntemente, fique preparado para tal desígnio. A organização entende que “para desenvolver esse conjunto de competências durante o processo de ensino e aprendizagem, é necessário fluir tanto no âmbito de políticas públicas quanto no uso de práticas pedagógicas [...]”⁶¹. Observamos pelos discursos do IAS e da OCDE (explicitado no capítulo III) que essa parceria público-privada se estabelece com relações estreitas de Estado e terceiro setor (CORMELATTO; PERONI, 2017) em gerir a educação na aderência do desenvolvimento das competências socioemocionais. Encenando assim, a privatização das políticas sociais pelo movimento neoliberal.

Para alcançar seu o objetivo de desenvolver a educação integral, o IAS pauta na formação do professor, sob movimento de mudanças exigidas pelo contexto das transformações do mundo do trabalho. O fundamento materialista “sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelo homem e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533). Porém, longe de precisar por formação humanizadora e entender que o ser também é determinado pela consciência, assim como ela o é pelo ser (ANTUNES; PINTO, 2017), a organização preza pela abstração do pensamento, materializando-o no “objeto educação” como valor social.

Com vistas à transformação da sociedade capitalista neste século XXI, as disputas de classes continuam e se intensificam. As relações de produção se estabelecem pela disputa de poder da sociedade civil e exercido pelo Estado – sociedade política – como garantias de

⁶¹ Idem Nota 29

dominação pela burguesia expropriando a classe trabalhadora (NEVES; SANT'ANNA, 2005). Essa transformação social, entrelaçada pelos padrões político-econômicos, constitui consequências/resultados pela contradição entre “socialização do trabalho e apropriação privada do trabalho social” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 22). Portanto, a contradição é atravessada pelo empossamento do poder atomizado na autonomia da sociedade civil em relação ao Estado.

Este, por sua vez, procura descaracterizar sua responsabilidade social através de medidas políticas que visem apenas a mediação, incluindo a participação da sociedade civil com representação dos APHs. (GRAMSCI, 1999). Esses aparelhos partem em defesa da propriedade do capital, incluindo todos os recursos possíveis; nós a massa trabalhadora ficamos à mercê dessa “sociedade civil educadora” (GRAMSCI, 1999, p. 321) e nos vemos retornando ao neotecnicismo (SAVIANI, 2013). Ao passo que se procura objetivar a educação, assim o é com o processo produtivo, a partir do Toyotismo, pois “é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que esse foi objetivado e organizado na forma parcelada” (SAVIANI, 1993, p. 23). Vejamos o parcelamento na formação do trabalhador, uma vez intensificado a separação do aspecto cognitivo do emocional (SMOLKA et al, 2015) pela mediação das competências socioemocionais como fonte de desenvolvimento e aprendizagem das novas gerações.

Para o IAS (2020a), competências socioemocionais “são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas”. Além de serem “fundamentais para educação integral e o desenvolvimento pleno de crianças, jovens e educadores”. (IAS, 2020d, p. 3-4). Alguns resultados da pesquisa-piloto⁶² expressos nos Relatórios Anuais de Resultados 2014, 2015 e 2019 (IAS, 2015; 2016; 2020) apontam que alunos com características socioemocionais mais desenvolvidas tendem a ter melhor desempenho escolar em português e matemática.

Seguindo o direcionamento de Smolka et al. (2015), contestamos esses resultados, em relação a redução da personalidade, assim como identificamos certa confusão entre desenvolvimento da área cognitiva e emocional, no sentido da simplificação/parcelamento e descarte das relações intrínsecas dessas áreas. É proposto, nesse projeto da OCDE em parceria com IAS e MEC, o alijamento da dimensão emocional da cognitiva implicando ao sujeito que

⁶² Contemplada no relatório, Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas (PRIMI; SANTOS, 2014).

não demonstrar os resultados esperados e desejados em relação aos atributos socioemocionais. Causam impactos na posição social, visando a incapacidade individual em superar os desafios, atingir benefícios próprios e alcançar sucesso. Porém, após aplicar esse “amplo conjunto de instrumentos psicométricos consagrados na literatura internacional” (PRIMI; SANTOS, 2014), entende-se que uma das questões prioritárias para a continuidade e sucesso do programa, é preparar o professor, para atuar junto a esse desenvolvimento.

Assim, o IAS realiza formação de professores para promoção e acompanhamento do desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, na promoção do desenvolvimento socioemocional de educadores em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação (IAS, 2014; 2019) em projeto de desenvolvimento de professores – Espaço Educador. Organizou o percurso formativo em cinco módulos focados nas macrocompetências (descrevemos o título do módulo seguido da competência): módulo 1 Eu – abertura ao novo; módulo 2 Eu e outro – Amabilidade; módulo 3 Eu e outro – Engajamento com os outros; módulo 4 Eu – resiliência emocional e módulo 5 Eu – Autogestão. Abaixo, trazemos a representação (Figura 11) da estrutura do percurso formativo, a qual contempla a macrocompetência abrangente, o tema a ser desenvolvido e o enfoque metodológico de cada módulo.

Figura 11 – Percurso Formativo – Desenvolvimento Socioemocional do Professor

MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4	MÓDULO 5
 EU	 EU OUTRO	 EU OUTRO	 EU	 EU
Macrocompetência ABERTURA AO NOVO	Macrocompetência AMABILIDADE	Macrocompetência ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	Macrocompetência RESILIÊNCIA EMOCIONAL	Macrocompetência AUTOGESTÃO
Tema Competências socioemocionais e a BNCC	Tema Comunicação	Tema Relacionamento Interpessoal	Tema Autodesenvolvimento	Tema Eu, professor do século XXI
Enfoque Metodológico Presença Pedagógica	Enfoque Metodológico Multiletramentos	Enfoque Metodológico Aprendizagem Colaborativa	Enfoque Metodológico Problematização	Enfoque Metodológico Educação por projetos

Fonte IAS (2020f)

O material organizado pelo IAS trata das competências socioemocionais fundamentadas em cinco macrocompetências, as quais se dividem em 17 competências socioemocionais (Figura 12), estas dispostas em e-books preparados para orientar o professor. Cada e-book possui as seguintes seções: a) introdução (a mesma em todos os cadernos); b) que macrocompetência é essa: quais são e qual a importância ao professor; c) como desenvolver; d)

dicas de práticas para o educador; e) como atuar na mediação para os estudantes desenvolverem a macrocompetência; f) materiais a mais (para conhecer mais); e) referências. Além de conceitos, também estão imbuídos de atividades a serem realizadas pelos próprios educadores, dicas e orientações de planejamento para desenvolverem atividades com estudantes, seja no ensino presencial ou remoto. De acordo com o IAS (2020a, p. 03, nota de rodapé nossa):

Neste cenário, competências socioemocionais como tolerância ao estresse, empatia, autoconfiança, curiosidade para aprender, persistência, entre outras, têm sido ainda mais importantes para gestores, professores, estudantes e famílias atravessarem esse período e pensarem em soluções alternativas para um novo normal⁶³. [...] Afinal, o autoconhecimento as habilidades para lidar com os próprios sentimentos e emoções são tão essenciais quanto o conhecimento e o domínio de conteúdo técnico.

Esse material foi criado pelo IAS em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Consed contemplando o programa chamado **Volta ao Novo** – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. É disponibilizado pelas três organizações por meio de conteúdos formativos (e-books) e também de encontros online (lives) para professores e estudantes, chegando nas redes de educação pública de todo o país através das secretarias estaduais e municipais de educação para auxiliar no planejamento do ensino remoto⁶⁴ e o retorno ao ensino presencial. Segundo o IAS (2020a), todas as matrizes de macrocompetências estão em acordo com os aspectos socioemocionais das dez competências gerais⁶⁵ integrantes da BNCC⁶⁶.

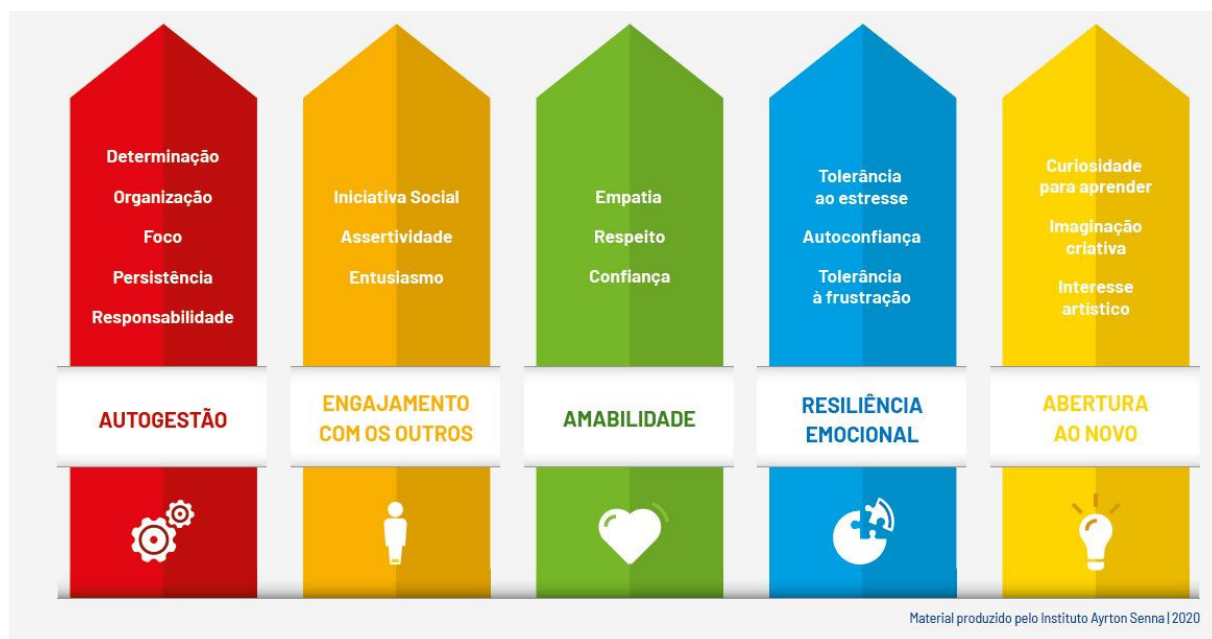
⁶³ Refere-se ao período de pandemia da Covid-19 em que houve interrupção da escolaridade e o ensino se intensificou remoto ou híbrido.

⁶⁴ Idem Nota 29

⁶⁵ As dez competências gerais da BNCC são: 1) conhecimentos; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) diversidade cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação, 8) autoconhecimento; 9) cooperação e empatia; 10) responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania. (BRASIL, 2016).

⁶⁶ A conexão com a BNCC se faz pela política nacional que contempla as competências socioemocionais e também através dela podemos mostrar a mediação do Estado e o alargamento de sua atuação através dos APHs atuantes na Educação. A BNCC não é objeto desse estudo.

Figura 12 – Macrocompetências



Fonte: IAS (2020a)

Ao considerarmos a movimentação da realidade no Ensino Médio (Lei 13.415/2017) como expressão de caráter regressivo e flexibilizado, diretamente envolvido com os interesses de classes sociais e frações destas, manifesta contradição em relação às macrocompetências que expressam, em caráter de totalidade, o desenvolvimento de um indivíduo completo e “perfeito”. Essas, subjacentes aos interesses capitalistas, exibem formas e métodos de desenvolvimento das competências socioemocionais em âmbito relacional, imbricados entre os sujeitos com valor constitutivo para experiência em si mesmos, responsabilizando-os pelas suas possibilidades de desenvolver capacidades como reflexão e autonomia. Essas competências baseadas nos *Big Five*, são normativas e ignoram o viés cultural (SMOLKA et al, 2015), assim como regulamentado na BNCC. De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017):

Sabe-se, ainda, que, segundo sua trajetória educacional, o/a jovem poderá ou não seguir estudando; terá melhores ou piores condições de se inserir no mercado de trabalho formal (e hoje será ou não considerado em condições de empregabilidade); terá maiores ou menores possibilidades de desenvolver sua capacidade de reflexão e autonomia, assim como ideias e opiniões próprias, isto é, se constituir num “ser político”, que participa da vida da *polis*, que tem consciência do mundo no qual vive, que não é manipulado por concepções e interesses alheios.

A reforma para o currículo escolar se apresenta de forma parcelar, principalmente ao excluir conteúdo, mostrando-se flexível. Concordamos com Krawczyk e Ferretti (2017) que flexibilização vem associada ao imaginário das pessoas, sem existência real, apenas ideal no

sentido de autonomia, livre escolha para criar e inovar. Mas pode também caminhar para a “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social”. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36). Essa é a seara do neoliberalismo: visão economicista com políticas sociais imediatistas e reducionistas. “Para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de atrapalhar o livre andamento do mercado” (CORMELATTO; PERONI, 2017, p. 123). Logo, a política social é eficiente quando resulta em dados mensuráveis alinhando custo e benefício.

Uma vez as questões sociais assumidas pelo Estado, segundo Friedmann (2014) e Hayek (1990), levam o indivíduo a perder a liberdade em proporcionar por si mesmo seu bem estar e igualdade, levando-o a opressão na dependência do Estado. A contradição com o pensamento hayekiano é exatamente no processo de “servidão” em função da alocação dos recursos, pois as personificações são sempre conformadas pelos interesses da classe dominante, sem considerar a autenticidade da classe trabalhadora.

Enquanto Hayek e Friedmann consideram perdas de liberdades pelo caminho da servidão, o indivíduo é levado por esse consenso a caminhar para privilegiar a “servidão” na intensificação de seu envolvimento cognitivo e socioemocional para diminuir espaços improdutivos (ANTUNES, 2018). Logo, a liberdade é apontada por Gramsci (1999, p. 281 grifos do autor) “como identidade de história e de espírito e a *liberdade* como ideologia imediatamente circunstanciada, como *superstição*, como instrumento prático de governo”. Em contraponto, Harvey (2008), introduz que é impossível manter a movimentação para crescimento do capital o tempo todo. O momento atual coloca a prova o tempo e o espaço nas dimensões do capital em suas novas maneiras de dominação, confrontando com as regras básicas da acumulação capitalista.

O discurso do IAS articulado ao da OCDE (visto no capítulo III), defende a teoria de que o mercado é *locus* da felicidade, mediador das realizações do indivíduo proporcionadas a partir de várias combinações (HAYEK, 1990). Assim, a organização e o organismo focam em manter o mercado competitivo através do comportamento do trabalhador, pela ética individual e utilitarista. A escola atua como veículo integrador e propagador da educação socioemocional. A ela, atribui-se a posição de *status* majoritário para o desenvolvimento de mentes livres e emocionalmente saudáveis, autogerindo seu próprio sucesso e satisfação.

A *autogestão* é a macrocompetência que contempla as competências de determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade. Relaciona-se às capacidades do indivíduo

em perseverar, insistir, comprometer-se com atividades, tarefas ou objetivos os quais se propõem realizar, responsabilizando-se por tais com organização no gerenciamento afim de cumprir diariamente ou a longo prazo. “A autogestão é importante não apenas em relação à capacidade de executar as tarefas escolares, mas também aquelas relacionadas à vida pessoal, à carreira e ao trabalho ao longo da vida” (IAS, 2020d, p. 5). Como resultados de pesquisa bibliográfica, esse e-book mostra que essas capacidades têm foco atribuído à eficácia no cumprimento de tarefas, ao menor número de doenças voltadas para o trabalho, incita a proatividade, motivação apresentando maior eficácia.

Para o estudante, o desenvolvimento da autogestão pode significar diminuição na evasão escolar, faltas e comportamentos violentos como *bullying*. Assim, “maiores níveis de autogestão estão associados ao uso mais eficiente de estratégias de resolução de problemas e à tendência a sentir menos cansaço e maior realização no trabalho” (IAS, 2020d, p. 8). Essa competência está alinhada ao aprender a ser (DELORS, 1998), contemplando a liberdade de pensamento. O relatório da Unesco *Educação um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), assim como o da OCDE (2015), *Competências para o progresso social*, enfatizam que para reduzir a violência e lutar contra as adversidades e calamidades sociais é excessivamente importante o desenvolvimento de competências como a imaginação e a criatividade, uma vez que liberdades humanas podem ser ameaçadas pela uniformização de elementos que compõem comportamentos individuais (DELORS, 1998; OCDE 2015). Tomam a obesidade como risco de problemas físicos, mentais e sociais. Os mentais como baixa autoestima e ansiedade; os sociais, a violência como o bullying. Para a OCDE (2015), a obesidade, está diretamente ligada à autoestima. A preocupação é com “saúde do trabalhador”, porém o excesso de peso, pode aumentar os dias de afastamentos do trabalho, uma vez que as possibilidades de vulnerabilidades são maiores.

As proposições das competências socioemocionais, estas assumidas em seu conteúdo como verdades, levam a sociedade à “formação social determinada” (BOURDIEU, 2005). A política da OCDE para educação visa estabelecer a relação com o crescimento econômico. Sendo assim, evidencia educação como prioritária na formação do capital humano, no âmbito econômico, cultural, simbólico e social. Processa em relevância, “produções simbólicas como elementos de dominação” (BOURDIEU, 2005, p. 10). Desse modo, tratar as violências, na visão bourdieusiana, no sentido de as (des)legitimar e as desmobilizar faz parte da falsa consciência dos organismos multilaterais e organizações da sociedade civil, atuantes através de efeito ideológico. Portanto, “as ideologias por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como

interesses universais, comuns ao conjunto do grupo” (BOURDIEU, 2005, p. 10). Os interesses de classe exercem poder invisível ao sujeito na coletividade e principalmente na individualidade em sua objetivação (DUARTE, 1999).

A autoeficácia do sujeito traz altas capacidades em atingir metas uma vez que perceber suas próprias capacidades e estar sempre disposto a desenvolvê-las, eleva a competência profissional. As competências socioemocionais relacionadas à autogestão estão de acordo com as competências trabalho e projeto de vida da BNCC, que enfatiza as escolhas pelo projeto de vida com consciência crítica e responsabilidade, “fazendo escolhas em relação à vida pessoal, profissional, acadêmica e social, estimulando a liberdade e a autonomia” (IAS, 2020d, p. 12). O Relatório da OCDE (2015, p. 17) deixa claro que somente uma boa formação não é mais garantia de emprego, pois é “preciso incentivar todas as competências para os indivíduos e sociedades prosperarem”. São projetos voltados para atender as múltiplas demandas do mercado de trabalho com finalidade de alavancar o capital. Aparentemente, diz respeito ao desenvolvimento do sujeito, mas na essência, esse sujeito precisa dar conta de si mesmo e assim, auxiliar no crescimento da classe dominante. Por conseguinte, o desenvolvimento de capacidades estão no pilar do aprender a aprender pela educação ao longo da vida, constituindo a sociedade da “aprendizagem”, essas são as insígnias difundidas pela Unesco e OCDE, fundamentas pelo IAS.

Engajamento com os outros está nos parâmetros das interações sociais, no diálogo com os outros, no direcionamento de liderança, em “manifestar as opiniões de maneira assertiva”. Essa macrocompetência faz conexão com a proteção contra o estresse com menores níveis de ansiedade, o aumento na sensação de felicidade, bom-humor, saúde e experiências afetivas mais positivas. Estão envolvidas aqui, as competências socioemocionais voltadas para apreciar o contato social - iniciativa social -, na afirmação das ideias e vontades “de forma respeitosa” – ser assertivo - o ser entusiasmado, envolvendo-se com situações e com os outros com alegria. Expressa o trabalho em equipe, a comunicação, o ouvir e ser ouvido pelo outro.

Logo, “[...] ao ser capaz de *compartilhar seus pensamentos de maneira livre*, adequada ao contexto e consciente, o estudante torna-se mais protagonista de si mesmo, capaz de falar por si, tomar decisões de maneira responsável e evitar, mais frequentemente, situações de injustiça”. (IAS, 2020a, p. 16, grifo nosso). O sujeito está engajado com o outro quando encontra o equilíbrio nas relações com positividade e se interessa pelo convívio social. Engajamento com os outros se refere a estar feliz, ter senso de humor positivo, participação, colaboração e satisfação com o trabalho através de experiências afetivas positivas e menores

níveis de *burnout*⁶⁷ (IAS, 2020a). Está relacionado ao modo de vida e a construir habilidades sociais adequadas no processo de aprender a viver juntos em estreita relação com o outro, pela descoberta de si mesmo, adotando perspectiva de outros grupos, participando em projetos comuns evitando assim, incompreensões, violências (DELORS, 1998) e estado de fadiga física e emocional.

A OCDE trata por engajamento social e cívico. O cívico, pelo envolvimento da população no processo político, mediante as competências de tomada de decisão e motivação. O social, como fator de motivação, trabalho voluntário, sem obtenção de lucro e vantagens pessoais. Pelo voluntariado, o Estado se desresponsabiliza e repassa o dever à sociedade. No entanto, a burguesia, quando ameaçada pelo “conflito com os progressos da indústria [...] vê-se forçada a apelar para o proletariado, reclamar seu concurso e arrastá-lo assim para o movimento político, de modo que a burguesia fornece aos proletariados os elementos de sua própria educação política” (MARX; ENGELS, 1999, p. 23). Estabelece-se uma nova forma de gerir o social, transferindo parte das atividades estatais para as ONGs (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014) nas parcerias público-privado.

Assim como ser assertivo está para a proteção ao *bullying*, quando o sujeito consegue comunicar seu descontentamento, seu sofrimento diante situações frustrantes ou de agressões, o entusiasmo está associado a motivação que auxilia na saúde mental, elevando níveis positivos. Recomenda-se desenvolver a comunicação que se apresenta pela expressão verbal ou corporal, uma vez que a “postura corporal pode ser interpretada como indisciplina, quando na verdade ela reflete desinteresse” (IAS, 2020a, p. 18). Questionamos pois, manifestar as opiniões de maneira assertiva o que quer dizer? Sem criar pensamento crítico? Desconstruir o processo de erigir novos pensamentos a partir da discussão de temas e problemas com ganho, nos momentos de ideias divergentes? Compreendemos que há incapacidades em perceber o caráter arbitrário e impositivo dessa “cultura” em delineamento, atribuindo às dificuldades escolares ou não a uma dificuldade característica, inerente ao ser, seja falta de inteligência ou fraqueza de vontade. (BOURDIEU, 1989).

O discurso dos organismos entrega a contradição quando a OCDE organiza o Pisa 2021 contemplando a avaliação do pensamento criativo e, juntamente com o IAS, realizaram no ano de 2020 o Seminário Internacional Criatividade e Pensamento Crítico na Escola. Este contou

⁶⁷ Síndrome de Burnout é caracterizado por desgaste físico e emocional, por esgotamento (pode ser pela área profissional/habilidades sociais inadequadas). Problemas relacionados a dificuldades de gerenciamento e organização da própria vida. Ver CID 10 – Z73.

com apresentação de estudo no Brasil⁶⁸, “mostrando que criatividade e pensamento crítico são competências poderosas na conquista de resultados ao longo da vida e podem ser desenvolvidas por todos”(IAS, 2021, p. 20). Justificam a avaliação dessas competências pelo processo de inovação, assim retornamos ao campo da observação, na dinâmica do materialismo histórico dialético, constando o parcelamento e o reducionismo da personalidade, pela separação da cognição e da emoção em análise e avaliação.

Essas competências socioemocionais estão presentes na diversidade cultural, na comunicação, na cultura digital, no projeto de vida e mundo do trabalho, na cooperação e empatia e na responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania; está presente em seis das dez competências gerais da BNCC. Pelas políticas educacionais é transmitido ao trabalhador, nas entrelinhas, o privilégio da servidão (ANTUNES, 2018) uma vez que a processualidade das competências socioemocionais abordam todos os espaços da vida do trabalhador na geração de mais-valor, caracterizado pela informalidade e flexibilidade das profissões levadas ao empreendedorismo. “A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. Na prática tem o homem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza criterior de seu pensamento” (MARX; ENGELS, 2007, p. 537). Nesse sentido, o pensamento é também capturado pelo capital envolvendo o trabalhador pela sua subjetividade.

No âmbito do aprender a viver juntos (DELORS, 1998) está a macrocompetência *amabilidade*. Direciona-se para as relações com os outros, criando vínculos, cooperando, gerando confiança, sendo prestativo, generoso com capacidade de se colocar no lugar do outro. A amabilidade “indica o grau com que uma pessoa é capaz de agir baseada em princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento; o quanto consegue conectar-se com os sentimentos das pessoas e se colocar no lugar do outro” (IAS, 2020c, p. 06). Empatia, respeito e confiança são as competências socioemocionais que abrangem a amabilidade. Consistem na compreensão com o outro em relação às necessidades e sentimentos; tratá-lo com bondade, consideração, lealdade, tolerância envolto a expectativas positivas sobre as pessoas e acreditar nas boas intenções (IAS, 2020c).

O documento enfatiza que “agir com amabilidade não quer dizer aceitar de maneira passiva imposições ou mesmo ter que dizer “sim” para todas as solicitações” (IAS, 2020c, p. 07). O sujeito que possui essa competência desenvolvida leva para o ambiente em que se insere,

⁶⁸ Trabalho do Instituto Ayrton Senna em parceria com as secretarias de Educação de Chapecó e de Santa Catarina e também da Fiesc, entre os anos de 2015 e 2017. Mencionado no capítulo III.

seja educacional, de trabalho ou familiar, o acolhimento e mais qualidade e proximidade nas relações interpessoais, desenvolve autorregulação emocional, além de autonomia, respeito às normas organizacionais, engajamento e satisfação com o trabalho. Outro significativo para maiores níveis de amabilidade é a diminuição na presença de sintomas depressivos e o aumento da estabilidade no trabalho, assim como redução de comportamentos agressivos (*bullying* e criminalidade). O indivíduo que integra o sistema prisional afeta o sistema capitalista em duas questões: 1) menor número de pessoas para o mercado de trabalho, há falta de mão de obra; 2) oneração do sistema público prisional, problema social para o Estado. Essa macrocompetência se insere nas competências gerais da BNCC pelo conhecimento, comunicação, argumentação, cooperação e empatia com a resolução de conflitos e, responsabilidade e cidadania.

Enquanto para o IAS, “o autoconhecimento e as habilidades para lidar com os próprios sentimentos e emoções são tão essenciais quanto o conhecimento e o domínio do conteúdo técnico” (IAS 2020e, p. 03), para Smolka et al. (2015) se traduz em visão dialética pelo grau quantitativo empenhado ao mensurar as emoções, estando fragmentado, parcelado, separando o cognitivo do emocional. Assim, facilita a expropriação por fatias: em primeira instância a expropriação da força de trabalho seguindo a exploração pela totalidade dos sentimentos que passam a ser geradores de valor, pela atenção, afabilidade, cortesia sem que o sujeito, em sua amabilidade, possa dizer não.

Visando à formação de habilidades, atitudes e valores, a macrocompetência *resiliência emocional*, envolve o sujeito na capacidade em tolerar o estresse, a frustração e desenvolver autoconfiança nos momentos mais adversos como: enfrentar desafios, solucionar problemas para alcançar seus objetivos. Sejam estes nas áreas profissional, pessoal ou familiar. De acordo com IAS (2020e), “[...] resiliência emocional está relacionada à capacidade de alguém lidar com as próprias emoções, demonstrando equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais, como por exemplo raiva, insegurança e ansiedade, sem apresentar mudanças bruscas”. É importante para as empresas que o trabalhador equilibre e controle a irritabilidade, a ansiedade e impulsividade uma vez que esses comportamentos possam interferir no alcance das metas e no processo produtivo.

As interferências vêm de encontro com a teoria do capital humano em conceber a força de trabalho para além da capacidade homogênea de operar máquinas e equipamentos, mas compreende aprender a fazer contemplado do aprender a ser, concebido na estrutura capitalista. Assim, outra regra empresarial é aprender com os erros; ser resiliente é, reorganizar-se a partir do enfrentamento de dificuldades, aprender com elas, angariar força e energia para seguir em frente, reinventar-se. Nesse desenrolar, comparamos o homem à *Fênix*, ave mitológica que após

viver três séculos arde em um braseiro para, em seguida, renascer das próprias cinzas. O trabalhador sendo superior a tudo e a todos para um único fim: objetivar a mercadorização de seu trabalho. Após renascer, estará aberto ao novo.

Abertura ao novo é a macrocompetência que abrange a curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse. A pessoa precisa estar “aberta a novas tendências estéticas, culturais e intelectuais, ser curiosa, ter imaginação e valorizar a diversidade de saberes e vivências” (IAS, 2020b, p. 05). Incita o pensamento crítico, a geração de novas ideias, a sensibilidade para o belo, favorecendo a expressão de ideias, pensamentos e emoções. Para tanto é necessário que o indivíduo seja flexível e receptivo a novas ideias (IAS, 2020b).

Formar o trabalhador nessas competências, nos remete à educação flexível nos pressupostos toyotista, pela criatividade aguçada e adaptação à mudanças do mercado, da tecnologia, da sociedade num constante aprender a aprender associado ao aprender a ser. É estar aberto a aprender novos processos de trabalho com aporte no equilíbrio emocional *multifuncional*. Ou seja, faz-se necessário aprender a “pensar fora da caixa”, incitando a imaginação criativa (IAS, 2020b) com diversidade de comportamento para impulsionar o equilíbrio emocional no social, no trabalho, na escola, na família, na cultura. Sempre buscando alternativas para desafios e autoconhecimento, desenvolvendo características de todas as competências socioemocionais (nos referimos às dezessete ordenadas pelo IAS). Assim, o sujeito na individualidade para si, efetua inúmeras funções psíquicas e as realiza sozinho, numa “concepção histórico-social de seu processo de formação” (DUARTE, 1999, p. 46).

O indivíduo estando com as competências socioemocionais desenvolvidas faz movimento cíclico mecanizado. Seja no sentido de se reorganizar o tempo todo em autocontrole, equilíbrio, resiliência, buscando a superação, tornando-se outro e assim, responder com flexibilidade os desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século XXI (OCDE, 2015). As determinações dos organismos colocam as competências socioemocionais como movimentos dinâmicos, mas na essência parece estático, limitado. Prevê os limites do ser humano? Prevê, tanto que propõe toda essa estrutura regrada e regada de natureza individualista, responsabilizando o ser pela sua própria existência. Em busca dessa realização, com “visão do paraíso”⁶⁹, esse mesmo ser gira em torno de seu próprio eixo em movimento cíclico e mecanizado.

Observamos que as competências socioemocionais recomendadas pela OCDE, foram adotadas pelo governo brasileiro em suas reformas educativas, o que leva a uma padronização

⁶⁹ Nossa referência a Sérgio Buarque de Holanda.

dos currículos – BNCC –, reduzidos às habilidades necessárias para a efetiva incorporação do indivíduo no mercado de trabalho, muitas vezes com agravo no desenvolvimento humano integral e de outras aprendizagens igualmente necessários para a formação desse indivíduo.

Destacamos que o desenvolvimento das competências socioemocionais pelos APHs, principalmente o IAS, contemplam o aprendizado ao longo da vida, assim como enfatiza os constructos do *Big Five* relacionado ao estudo das *soft skills* incitado pela OCDE. Assim, as competências socioemocionais são mais um recurso de abrangência da subjetividade do indivíduo para alargamento do capitalismo pelo processo produtivo. Como propósito, o IAS agrega pela sua rede de relacionamentos (Figura 9), saberes e conveniências ao estabelecer diretrizes para ações regulatórias, de forma a representar a burguesia nacional como intelectual coletivo, transmitindo e internalizando os interesses de classe. De acordo com Casimiro (2018, p. 136), “[...] sua atuação enquanto intelectual coletivo da classe burguesa articula e congrega as distintas posições e interesses intraclasse, imprimindo uma marca ideológica mais unificada e identificada com os propósitos neoliberais”.

Assim como o IAS, outras organizações da sociedade civil atuam desenvolvendo e disseminando a formação do trabalhador pelas adesividades das competências socioemocionais. Citamos algumas de maior relevância: SOMOS, LIV, Nova Escola, Instituto Lemann⁷⁰, PAR, Instituto Augusto Cury, Mundo Vuca, Porvir, Instituto Natura, Instituto Itaú, Lide Educação. O IAS como representante master, assume papel de acomodar, alinhar os interesses do Estado, nas questões socioeducacionais, uma vez que este direciona sua responsabilidade para a sociedade civil. Também se manifesta como “porta-voz” dessas e de outras organizações, entrando no “cenário político como APH, atuante para o alinhamento e acomodação dos diferentes interesses” (CASIMIRO, 2018, p. 136) produzido e reproduzido na mercantilização e *filantropia* da educação.

Constituintes do terceiro setor, as ONGs e Instituições de empresas privadas, a exemplo do Instituto Lemann, Natura, Itaú, Lide Educação se caracterizam por realizarem trabalho voluntário, filantrópico no intuito de diminuir demandas sociais, porém com interesses particulares (NEVES, 2005). Atuam com operação ideológica para perpetuar e fortalecer a hegemonia, obtendo consenso de classes subalternas na elaboração e implementação de políticas públicas favorecendo aos interesses capitalistas. O voluntariado está colocado no aspecto invisível da responsabilidade social pela via da sustentabilidade empresarial⁷¹, na

⁷⁰ Integra convênio com IAS, desde do ano de 2020, de acordo com Relatório 2020 (IAS, 2021).

⁷¹ Segue a linha do desenvolvimento sustentável, uma empresa preocupada com o fator ecológico, social, equitativo e econômico.

conformação anatômica da educação como estratégia burguesa para os postulados integrantes da sociedade neoliberal. Como forma de contribuir com o debate sobre os rumos da educação brasileira, fortalecendo a hegemonia burguesa e a participação dos APHs, o IAS participa efetivamente da agenda dos organismos internacionais com estratégias materialistas para desenvolvimento da educação.

Entendemos dessa forma, como processos contraditórios, a revogação das políticas públicas na tentativa de redefinir o papel do Estado associado às políticas internacionais como garantia de que as novas gerações não interrompam a ação contínua e prolongada do capital. Faz com que a sociedade seja o *locus* da reprodução da classe trabalhadora, uma vez que o trabalhador é formado pela escola, pela fábrica e fora dela (BRUNO, 2011). Assim, há promoção de uma nova dimensão do capitalismo se expandindo para instituições sociais, evidenciando a política do capital e impondo o trabalho ao longo das esferas sociais (BRUNO, 2011).

É nesse sentido que os organismos multilaterais e as organizações da sociedade civil, valorizam a importância da educação no processo de reprodução da sociedade articulada pelo Estado através de flexibilização de currículo escolar, programas que “proporcionam empregabilidade”, a exemplo dos Programas de Aprendizagem Profissional (KATREIN, 2018). Estes, impactados pelo neoliberalismo sustentável ao par do neotecnicismo, processando-se de forma parcelar e incluída em currículo comum (BNCC), como resposta às demandas capitalistas.

Porém é visto, pelo entendimento gramsciano, a ampliação que sofre o Estado na composição da aparelhagem estatal combinada à sociedade civil. Confirmamos essa fórmula, pela direção, a olhos vistos, que fazem os organismos privados da classe dominante e que segundo Falleiros (2005, p. 210), “[...] trabalham diuturnamente para obter consenso do conjunto de classes sociais para o desenvolvimento de um modelo de sociabilidade que beneficia a conservação das relações de exploração vigentes”. As classes dominantes e subalternas constroem hegemonia a partir de seus intelectuais orgânicos permeados pela coerção e substancialmente pelo consenso no delineamento da sociedade civil e da sociedade política.

Contudo, o IAS toma seu lugar de APH, no desenvolvimento das competências socioemocionais, por determinações da OCDE e mediado pelo Estado, como aparelho coercitivo. Estabelece parceria público-privado estimulada pela Reforma do Estado com a abertura de “nichos de mercado para as iniciativas empresariais na Educação. Criou-se um mercado globalizado de sistemas apostilados, de Educação a Distância, de tecnologias

específicas, de consultorias, de avaliações, de inovações e inspeções” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014 p. 34). Toma para si a elaboração e implementação de políticas educacionais com consenso do Estado (MEC) e assim, dirige ativamente esse movimento hegemônico em escolas de todo o país.

Possui apoio do empresariado e outras organizações da sociedade civil com interesses em restabelecer níveis de produtividade e aumento da força de trabalho, seja pelo aspecto cognitivo, seja pelo socioemocional. Tensionando por sua vez, o fato da atividade humana ser uma atividade consciente em que o homem faz dela o objeto de sua vontade e de sua consciência (MARX, 1996), ao fortalecer as demandas das competências socioemocionais como solução para condições sociais, alienando o trabalhador no reconhecimento de seus objetos, ou seja, quando não reconhece o lugar onde vive como produto de sua atividade (DUARTE, 1999).

Portanto, concluímos esse capítulo com o discurso de Viviane Senna no Relatório Anual de Resultados 2014 (IAS, 2015, p. 4), intelectual orgânica do IAS:

Mais do que nunca, o estabelecimento de parcerias com governos, empresas privadas, institutos de pesquisa e a sociedade civil será fundamental para cumprirmos a nossa missão e contribuirmos para que o Brasil realmente atinja o patamar de qualidade educacional a que as novas gerações têm direito.

5 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

E Fabiano queria viver. Olhou o céu com resolução.
A nuvem tinha crescido, agora cobria o morro inteiro.
Fabiano pisou com segurança, esquecendo as rachaduras
que lhe estragavam os dedos e os calcanhares. (Graciliano
Ramos. *Vidas Secas*, 1938).

A segunda década do século XXI, expressa a mais profunda imagem de degradação da população brasileira em relação à saúde, à educação, ao desemprego e à economia decadente, levando ao empobrecimento do maior número de pessoas. Diante disso, as políticas sociais não dão conta por serem insuficientes e ineficientes em sua aplicabilidade, ameaçando os direitos do cidadão à vida, liberdade, propriedade, igualdade, mesmo que o Estado deva **garanti-los** de acordo com Art. 5º da Constituição de 1988 (BRASIL, 2022).

Essa realidade pode ser retratada na pintura *Retirantes*, de Candido Portinari de 1944⁷², e na obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2016), as quais reproduzem acentuadamente a dramática vida das famílias fugindo da seca do nordeste à procura de *trabalho*. Escancara nossa realidade pautada na fome, pobreza, desigualdade e exclusão social, a chamada *vulnerabilidade social*⁷³. O termo substitui “Sociedade de Risco” - Ulrich Beck trouxe após o acidente nuclear de Chernobyl, 1986 – Ucrânia – e vem sendo utilizado pelas camadas burguesas como atenuante forma de mascarar a intensa obviedade e gravidade dos problemas sociais que assolam, não só o Brasil, mas outros países em esfera mundial. Outrossim, é base conceitual para a resiliência, uma das competências socioemocionais descritas pela OCDE. Nas entrelinhas do conceito, há a potencialização da responsabilidade do indivíduo em movimento para si (DUARTE, 1999) em não colocar à mostra a si mesmo e aos outros em situações de vulnerabilidade.

Numa ampliação de múltiplos fatores que fragilizam o indivíduo, deparamo-nos com a falta de emprego. Segundo os dados do IBGE⁷⁴, no quarto trimestre de 2021, as taxas de desemprego e desempregados são respectivamente de 11,1% e 12 milhões. Para o órgão, desemprego se refere as pessoas acima de 14 anos que constituem idade para trabalhar. Não considera desempregado/a estudante universitário/a com tempo exclusivo para esse fim, a dona de casa, os quais são considerados desocupados, que é definido pelo IBGE os que não estão no

⁷² Painel a óleo sobre tela, atualmente exposto no Museu de Arte de São Paulo, no Brasil. Ver Anexo F.

⁷³ Vulnerabilidade social não é sinônimo de pobreza. Refere-se a fragilidade, insegurança de um determinado grupo ou indivíduo por questões socioeconômicas, históricas, culturais, seja de âmbito social.

⁷⁴ Dados encontrados no site do IBGE, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>.

mercado de trabalho, mas estão disponíveis para assumir um emprego a qualquer tempo, e o/a empreendedor/a com negócio próprio. Assim, o Instituto faz uma divisão de pessoas que têm ou não idade para trabalhar, as que estão na força de trabalho e as que estão fora dela.

As pessoas integrantes da força de trabalho são divididas por ocupadas e desocupadas. As ocupadas trabalham horas suficientes e são as que atuam no setor público ou privado com ou sem carteira de trabalho assinada; os trabalhadores informais – por conta própria – empregadores, trabalhadores domésticos com ou sem carteira assinada e trabalhadores familiares – os que auxiliam no trabalho da família, mas sem remuneração. Nessa linha, é definido os trabalhadores subocupados por insuficiência de horas trabalhadas, ou seja, a jornada de trabalho é inferior a 40 horas semanais, mas gostariam e estão disponíveis para aumentar a carga horária. Já as desocupadas, são as pessoas desempregadas.

As pessoas consideradas *fora da força de trabalho*, de acordo com IBGE, integram dois quesitos: a força de trabalho potencial e fora da força de trabalho potencial. No primeiro são as pessoas que estão fora do mercado de trabalho, mas possuem potencial para serem integradas; no segundo estão as donas de casa, os adolescentes em idade escolar, os aposentados e as outras pessoas que não têm interesses ou condições de trabalhar.

Esses dados refletem a intensa luta pela sobrevivência numa contínua exploração sendo a força de trabalho transformada em mercadoria para criar valores (MARX, 2011a) em processo contraditório da relação capital-trabalho, além de indicarem que o movimento do capital está em formar o trabalhador para impulsionar o então exército de reserva, este em constituição principalmente por jovens ainda em idade escolar. No intuito de incluir as pessoas que estão fora do mercado de trabalho como apontado pela pesquisa do IBGE⁷⁵, o sistema capitalista na sua representação pela classe burguesa, assume a educação como propósito de alavancar e legitimar a redefinição de práticas sociais e abertura de espaço e expectativas de *uma vida melhor*.

A OCDE e a Unesco, em suas múltiplas determinações, trazem esboços de políticas bem estabelecidas e aplicadas que levam o indivíduo a prospectar uma vida melhor com autenticidade, harmonia, desenvolvimento humano com eliminação da pobreza e da exclusão social. Compreendemos que esses dois organismos trabalham na mesma linha de eliminação da pobreza pelas vias das políticas sociais em contexto neoliberal, respondem à essa questão através de suas recomendações, as quais encontramos disseminadas pelo documento da OCDE, já estudado nos Capítulos 3 e 4 desta pesquisa, onde as determinações vêm pelas competências

⁷⁵ Idem Nota 73

socioemocionais, alavancam políticas educacionais e são difundidas sob múltiplas determinações pelos APHs, com foco, o Instituto Ayrton Senna.

Todavia, para dar conta dessa realidade (sobre)vivida, homens e mulheres vivem do próprio trabalho, pois é ele quem cria condições e possibilita produções de bens socialmente necessários para a sobrevivência da sociedade (MARX, 2011a). Assim, como uma atividade vital para a produção e reprodução da existência humana (ANTUNES, 2018), o trabalho sob o domínio do capital assume “dupla natureza” (MARX, 2011a) quando deixa de lado a prioridade da produção de bens socialmente úteis e passa para a produção de valor de uso, ou seja, o trabalhador, com o que ganha pela sua força de trabalho, gasta com itens para sua sobrevivência. A produção de bens, por si só, não é suficiente para a acumulação capitalista, ela necessita da produção para o mercado – mercadoria –, da oferta e da procura para a compra e venda. O próprio trabalhador integra o conjunto de consumidores, é o futuro comprador dessa mercadoria e/ou beneficiário de serviço.

Nesse sentido, a classe que vive do trabalho, em sua diversidade, de acordo com as novas configurações da estrutura produtiva, é consumidora de seu próprio trabalho, estando sujeita a “[...] novas condições de opressão, novas formas de lutas” (MARX; ENGELS, 1999, p. 8) impostas pela burguesia moderna. Nesse antagonismo das classes, expressam Marx e Engels (1999, p.8), que “[...] a sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado”. Desse modo, leva-nos a dizer que a classe dominante traça os limites/campos para a produção e reprodução pelo trabalho do proletariado, “[...] moldando pouco a pouco às suas feições – cada vez mais urbanas e mercantis – no contexto do conflito de interesses” (MATTOS, 2019, p. 24). Logo, o trabalho na forma capitalista, assalariado, abstrato, leva a classe trabalhadora a se organizar coletivamente, por meio de suas condições de vida (MATTOS, 2019).

A burguesia, em sua intensificação para acumular capital, articula imperativamente modos de subjetivação com vistas nas recomendações da OCDE (2015) intermediando a formação do trabalhador pelas competências socioemocionais. Ao se desenvolverem “[...] tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais desempenham um papel significativo na melhoria dos resultados econômicos e sociais”. (OCDE, 2015). Para nós, o entendimento está, na essência, que os resultados se efetivam tanto para o Estado, desonerando-o, quanto para a burguesia na acumulação de capital; na aparência, pois a OCDE se volta para o próprio indivíduo com o propósito que este venha a se abastar no futuro. Assim, por meio de suas pesquisas para os interesses de classe, os organismos multilaterais organizam as diretrizes para

construção de reformas educacionais no marco de suas múltiplas determinações, constituindo modelo hegemônico para a formação do trabalhador.

Diante dessas considerações, delineamos este capítulo através de três objetivos específicos: (1) refletir sobre as condições da formação do trabalhador na proposição das competências socioemocionais; (2) apreender as múltiplas determinações das competências socioemocionais na formação do trabalhador brasileiro, no século XXI; por último, (3) perceber com clareza, o sentido das competências socioemocionais na formação do trabalhador e as mudanças projetadas para a classe trabalhadora. Para o aprofundamento reflexivos, dividimo-lo em dois subcapítulos, a saber: “Condições da formação do trabalhador no século XXI: competências socioemocionais e suas múltiplas determinações” e “Mudanças ‘projetadas’ para a classe trabalhadora”. Assim sendo, perseguimos pelo processo de compreensão de que as competências socioemocionais são mais uma das aderências que a lógica capitalista exige para (re)configurar a formação do trabalhador.

5.1 CONDIÇÕES DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR, NO SÉCULO XXI: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

Introduzimos o capítulo com reflexões sobre os direitos sociais do cidadão brasileiro e ameaças sofridas pela precarização do trabalho, imparcialidade e negação com que são aplicadas as políticas sociais. Os impactos sobre esses direitos vêm das transformações sociais que o mundo do trabalho impõe através do capitalismo. Entendemos, a partir de Thompson (1987a), que o papel social do indivíduo é uma questão histórica, assim como a organização social, ou seja, seus direitos de propriedade. Nesse sentido, a existência real do trabalhador enquanto ser participativo da sociedade, leva-o a definir a sua classe “enquanto vivem sua própria história” em “período adequado de mudanças” (THOMPSON, 1987a, p. 12), sendo este as transformações no processo produtivo.

A presença real do trabalhador, por sua vez, instaura embates e contradições na relação capital/trabalho. Portanto, a força de trabalho (entendida como pessoas ocupadas e desocupadas, de acordo com IBGE) está dentro de “[...] uma totalidade articulada e contraditória de relações de exploração, dominação e alienação” (MATTOS, 2019, p. 68). Logo, o processo é histórico e dialético pelos sentidos de riqueza e miséria, onde o pertencimento da força de trabalho se estrutura na autoridade da sociedade que produz e reproduz mercadoria.

O processo histórico vivido por trabalhadores e trabalhadoras desde as primeiras décadas do capitalismo industrial é investigado por Thompson (1987b) entre o início da Revolução Francesa e a década de 1830 (MATTOS, 2019), que identifica o movimento dos trabalhadores na transição da sociedade inglesa para o capitalismo industrial. Nesse contexto, enfocamos o processo que o autor chama de cultura intelectual pelo radicalismo popular da década de 1820, numa articulação de consciências autodidatas que levam à consciência política. Contudo, queremos mostrar a formação de opiniões reformadoras que se organizavam pela tentativa de instrução, seja por livros, homilias religiosas ou ainda em “[...] um bar onde lia-se em voz alta e discutia-se o editorial de Cobbett”⁷⁶ (THOMPSON, 1987b, p. 304). Esse processo histórico influenciou principalmente a mudança para uma vida intelectualmente ativa e algum grau de alfabetização no início do século XIX. Para Thompson (1987b, p. 304):

As “classes industriais”, num dos extremos, incluíam um milhão ou mais de analfabetos, ou de alfabetizados cujo grau de instrução ia pouco além da capacidade de soletrar umas poucas palavras ou de escrever seus nomes. No outro extremo, estavam indivíduos com realizações intelectuais consideráveis.

Essas eram as condições de formação do trabalhador da época, que se sustentavam com o autoaperfeiçoamento entre os próprios trabalhadores, sendo que as oportunidades refletiam uma minúscula parcela da sociedade, pois cerca de dois em cada três operários conseguiam ter alguma forma de leitura (THOMPSON, 1987b). Essas carências de formação são abordadas pelo processo industrial inglês, porém, o modelo se estende a outros países, principalmente às economias subdesenvolvidas, como o Brasil, que atualmente reproduz a luta pelo sufrágio educacional, social, político e econômico.

As evidências de formação estão envolvidas pelas mudanças nos processos de trabalho do taylorismo, fordismo ao toyotismo. Passamos por processos de gestão da produção e do consumo em massa, caracterizado pela decomposição do processo de trabalho com fragmentação e repetição das tarefas, com controle hierárquico rígido e a separação entre a gerência com o planejamento e, o operário na execução da tarefa para produção em série (TAYLOR, 1990; FORD, 1967). Nesses modelos, o trabalhador é especializado, individualizado e sua formação se particulariza pelo treinamento mediante instruções escritas referentes à tarefa no pragmatismo da especialização.

⁷⁶ William Cobbett (1762-1835) foi um gramático, jornalista, político e naturalista britânico. Defensor do radicalismo pequeno-burguês, do sufrágio universal e a melhoria das condições de vida dos trabalhadores; precursor dos cartistas – integrantes do Cartismo (movimento operário radical e reformista surgido na Grã-Bretanha em 1830).

O toyotismo, ou sistema de produção flexível, está direcionado pela produção por demanda, pelo fluxo contínuo de produção, pelo trabalho em células e em equipe (OHNO, 1997). Esse modelo convoca um trabalhador polivalente e multifuncional o qual, até final do século XX e início do XXI, vem tendo sua formação propiciada pela pedagogia das competências (SIMÃO, 2016). A partir da segunda década do século XXI, direcionado pelas recomendações da OCDE (2015), as competências: aceleração no ritmo de inovação, pensamento criativo, perseverança, elevado grau de autoestima e sociabilidade, além de trabalhar em equipe, com autoeficácia e motivação, sendo o trabalhador, sempre resiliente, integram-se à flexibilidade e à polivalência nos percursos do modelo toyotista. Diante disso, podemos afirmar que se introduz a perspectiva das competências socioemocionais à formação do trabalhador, pois as transformações do mundo do trabalho situam as relações trabalho-educação nas relações sociais de produção pelos modelos de gestão, como os especificados e aplicados por Taylor, Ford e Ohno.

Enquanto no taylorismo/fordismo a educação é utilitarista, o toyotismo exige a qualificação, mantendo a formação no interior da fábrica já proposta pelos modelos antecedentes. Segundo Antunes e Pinto (2017, p. 92), “O toyotismo demandou uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais e isso coincidiu com o advento de uma contestação aos métodos do taylorismo-fordismo nos principais países industrializados”. Intrínseco a esse processo, acompanha-se a movimentação da estrutura da sociedade com a produção de novas necessidades. Uma delas é a aquisição de qualificação/conhecimento que as escolas estavam condicionando, principalmente para área técnico-profissional, distanciadas de um projeto de integração entre educação e mundo do trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017).

Nos delineamentos de Kuenzer (2016), substitui-se a formação especializada oferecidas pelos cursos profissionalizantes de curta duração, cujo foco está nas tarefas restritas, complementado pela prática no trabalho e educação básica, pois nesse modelo de gestão, o enfoque é qualificação, o que leva à intensificação da educação escolar⁷⁷. O direcionamento para a formação de profissionais flexíveis vem através da desespecialização, de uma formação geral, sendo a complementação também no âmbito empresarial, considerando a empresa como *locus* de aprendizagem (SIMÃO, 2016) e campo de aplicação desse conhecimento.

A escola, novamente, como aconteceu na última década do século XX, passa a não mais assegurar a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho exigente, reestruturado pela

⁷⁷ Utilizamos o termo “educação escolar”, para a educação formal, uma vez que consideramos a aprendizagem na empresa como “educação não escolar”, isto é, a não formal. (SIMÃO, 2016). Baseamos nos pressupostos de Maria da Glória Gohn (2001).

tecnologia, pelo acesso à informação e, conseqüentemente, pela terceirização e pelo trabalho *home office*. Estes, estabelecidos na legislação trabalhista brasileira, atuam como novas formas opressivas aos direitos do trabalhador em caráter exploratório e precarizado da relação de trabalho. Logo, observa-se reordenamento das relações educativas através das competências cognitivas e comportamentais dispostas pelas relações de produção centralizadas na empregabilidade e flexibilidade dos processos.

De acordo com a Unesco, [...] “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 1998, p. 89). Percebemos no discurso desse organismo, o alargamento da esfera da educação exigindo da escola desenvoltura, pertinência e, sobretudo, formação do professor para desenvolver no aluno essas novas competências alinhadas a novos saberes (SAVIANI, 2013), integrando-os ao *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos* (DELORS, 1998). Vinculados a esse propósito, em seus interesses de classe, o IAS (conforme Capítulo 4), abraça essa perspectiva e organiza a formação de professores pelas macrocompetências.

Das novas competências e novos saberes emergem demandas para preparar o jovem para o mercado de trabalho, pois os modelos de gestão neoliberais exigem do trabalhador capacidades que incluem formação e atitudes voltadas para a competitividade, produtividade e agilidade na execução dos processos produtivos. Tais demandas são advindas das competências socioemocionais, as quais, uma vez desenvolvidas, o trabalhador poderá responder com flexibilidade os desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século XXI, como proposto pela OCDE (2015).

A racionalidade econômica subsumida à subjetividade do indivíduo traz sobreposta as competências socioemocionais. Numa súpula de particularidades, dinamiza os fatores comportamentais como novas e poderosas ferramentas para gerir o social, uma vez que impacta o processo de acumulação e onera o Estado. É nessa dinâmica de interesses que surge o discurso das competências socioemocionais pela OCDE (2015). Porém, o princípio histórico delas está na pesquisa de David Weikart (1971) descrita no trabalho: *Relationship of curriculum, teaching, and learning in preschool education* (Relação entre currículo, ensino e aprendizagem na educação pré-escolar), apresentado no Hyman Blumberg Memorial Symposium Research in Early Childhood Education, na Universidade Johns Hopkins, em fevereiro de 1971.

A pesquisa sobre educação infantil foi realizada entre os anos de 1963 e 1971 nos Estados Unidos na cidade de Ypsilanti – Michigan (EUA). Durante esse período, os Estados Unidos da América vivenciava a era de ouro do pós-guerra. A economia da principal potência capitalista manteve, entre 1960 e 1973, equilíbrio na taxa média de crescimento real, baixo nível de

desemprego e uma inflação estável. Abriu muitos programas de assistência social para a população, como o “Guerra contra a Pobreza”, fornecendo “vale-comidas” e ajuda financeira para famílias de baixa renda no governo de Lyndon B. Johnson (WHITE, 2014). A pesquisa de Weikart (1971) se desenvolveu nesse contexto histórico, abrangendo crianças entre três e quatro anos de idade com baixas capacidades cognitivas e em desfavorecimento socioeconômico.

O objetivo do *HighScope Perry Preschool Program*⁷⁸, foi entender a eficácia da pré-escola em ajudar crianças desfavorecidas a desenvolver habilidades socioemocionais, cognitivas e de linguagem *para o sucesso nos anos escolares posteriores* (WEIKART, 1971). Para Weikart (1971, p. 1), é fundamental ter atenção específica para implementar a pré-escola como um lugar permanente de significativa diferença no desempenho escolar, para que não se torne mais uma expressão de “fazer o bem” para as crianças, “uma elaborada abordagem de cesta de Natal para a educação”, forma de filantropia no campo dos serviços sociais. A ênfase está em trabalhar a educação infantil para alcançar o desempenho futuro e compreender se há esse impacto da educação pré-escolar no desenvolvimento da criança “[...] em relação a valores básicos como criatividade, habilidades acadêmicas, pensamento independente, cooperação, iniciativa, e responsabilidade” (WEIKART, 1971, p. 29).

O estudo fecundo sobre as competências socioemocionais, realizado por James Heckman et al. (2013), a partir do programa *Perry Preschool*, traz ao ambiente econômico uma nova fase de *ar puro* e possibilidades de engendramento reconfigurado para a manutenção do capitalismo e a acumulação pela classe dominante. Após a identificação inicial no *Perry Preschool*, as análises de Heckman apontam resultados significativos nos adultos, incluindo educação, emprego, rendimentos, casamento e participação em comportamentos saudáveis e redução da participação no crime, assim como a vantagem cognitiva produz resultados ao longo da vida, propiciando uma série de consequências no e para o mercado de trabalho (HECKMAN et al, 2013). O currículo desse programa tem suas bases,

[...] no princípio da aprendizagem participativa ativa, em que crianças e adultos são tratados como parceiros iguais no processo de aprendizagem e as crianças se envolvem com objetos, pessoas, eventos e ideias. Habilidades para planejar, executar e avaliar tarefas eram promovidas, assim como as habilidades sociais, incluindo a cooperação com outras pessoas e a resolução de conflitos interpessoais. O currículo de Perry foi interpretado como a implementação das teorias de Lev Vygotsky (1986) no ensino do autocontrole e sociabilidade. (HECKMAN et al, 2013, p. 4, tradução nossa).

⁷⁸ Nome formal do programa. Que vem posteriormente, na pesquisa de Heckman (2013), a ser chamado de programa Perry Preschool.

A perspectiva das competências socioemocionais é tomada pela OCDE como fonte iluminada e saída para a crise social e econômica que assola países em atraso sociocultural, econômico e político, porém numa concepção de longo prazo⁷⁹, partindo de avaliações em larga escala, a exemplo do Projeto SENNA. A recomendação é posta para a educação em alto índice de responsabilização, vejamos, o Pisa 2021 considera que a educação tem papel fundamental, pois deve “[...] desenvolver nos estudantes as competências de que precisam – e virão a precisar – para se saírem bem em sociedade” (BRASIL, 2021, p. 12) As recomendações da OCDE (2015), assim como responsabilizam o Estado para que seus programas e políticas educacionais assegurem a coerência dos contextos de aprendizagem (família, escola e comunidade), responsabilizam as estruturas sociais e as consideram como ambientes de aprendizagem onde as competências individuais são construídas.

Como forma de garantir a continuidade de processos para desenvolvimento das competências socioemocionais a OCDE em suas regulamentações indica como centro da avaliação de estudantes o pensamento criativo. Considera esta competência a que permite participação produtiva “[...] da geração, avaliação e melhoria de ideias, que pode resultar em soluções originais e eficazes, avanços no conhecimento e expressões impactantes da imaginação” (BRASIL, 2021, p. 17). Em outros anos, a avaliação enfatizou as habilidades cognitivas, as altas habilidades em matemática, por exemplo. O Pisa 2021 estabelece prosseguimento na avaliação de competência socioemocional, portanto,

O pensamento criativo é, portanto, mais do que simplesmente apresentar ideias aleatórias. É uma competência tangível, fundamentada no conhecimento e na prática, que auxilia os indivíduos a alcançar melhores resultados, muitas vezes em ambientes restritos e desafiadores. As organizações e as sociedades em todo o mundo dependem, cada vez mais, da inovação e da criação de conhecimento para enfrentar os desafios emergentes (OCDE, 2010), dando urgência à inovação e ao pensamento criativo como iniciativas coletivas. (BRASIL, 2021, p. 10).

O desenvolvimento do pensamento criativo, segundo Pisa 2021 (BRASIL, 2021), assim como as outras competências (OCDE, 2015), leva às inovações que impactam a sociedade num continuum progresso social. Os impactos e influências que as competências socioemocionais

⁷⁹ Como forma imediatista, não podendo o capital esperar, uma vez que as crianças que atualmente estão na educação infantil, propõe, para o Brasil o desenvolvimento de competências socioemocionais dos jovens pela BNCC, com indicativos de proposta curricular no capítulo 5, quando se trata do Ensino Médio. Heckman *et al.* (2013), em sua pesquisa, retrata que também é possível o desenvolvimento dessas competências após a primeira infância.

proporcionam ao progresso social, segundo a OCDE (2015), concentram-se em indicadores que podem ser medidos e analisados por:

- resultados de educação e competências, através de rendimento escolar, notas em testes de aproveitamento, repetição de ano e absenteísmo;
- resultados de mercado de trabalho com os indicadores de situação trabalhista, tipo de trabalho, seja tipo de contrato de trabalho, se tempo integral, efetivo ou autônomo;
- condições materiais do indivíduo, a renda, bens, consumo e moradia;
- o status de saúde na prática de exercícios, visita regular ao médico;
- engajamento cívico, pelas iniciativas de voluntariado, voto e confiança interpessoal;
- segurança pessoal, a partir de dados sobre bullying e atos violentos e criminosos (furtos, vandalismos e assaltos);
- ligações familiares e sociais pode ser medidas pela monoparentalidade, desestruturação familiar, gravidez na adolescência, contato e apoio de parentes e amigos;
- bem-estar subjetivo, pela satisfação com a vida, experiência de estresse, felicidade subjetiva;
- resultados ambientais: reciclagem, uso de transporte público.

No entanto, “[...] as competências socioemocionais mostram um poder preditivo maior para uma gama mais ampla de resultados sociais”. (OCDE, 2015, p. 34). Uma vez o indivíduo feliz e satisfeito com suas conquistas sociais – status, poder aquisitivo –, através do posicionamento econômico mais elevado trará resultados positivos para o sistema capitalista. O objetivo dessa discussão mostra aparente descompasso em relação às originais intenções em desenvolver competências socioemocionais, indicadas pela pesquisa de Weikart (1971). O sentido é alterado em função dos interesses de classe, já que o projeto *Perry Preschool* enfoca que quanto mais a criança em idade pré-escolar se desenvolver com a família e a escola nas competências sociais e emocionais, mais ela terá direcionamento para melhor desempenho escolar e conseqüentemente uma vida sócio econômica otimista.

Identificamos que o *Perry Preschool* sinaliza pistas para a área econômica, porém a pesquisa não está atrelada ao mercado de trabalho e às demandas do capital, mas ao desenvolvimento da aprendizagem com foco nos aspectos social e emocional. O grande capital, representado pelos interesses dos organismos multilaterais, abastece-se desses traços intrínsecos para (re)configurar seus propósitos relacionados a uma vida melhor, excluída da pobreza. Dessa forma, as contradições das competências socioemocionais aparecem pelas implicações na relação capital/trabalho. O capital atua em prol de sua expansão “sob todas as facetas” (FONTES, 2020), na necessidade em manter efetivamente a acumulação, propondo formação da e para classe trabalhadora (FONTES, 2016). Diante disso, o objetivo do projeto

perdeu sua identidade, ficando esquecida nesse movimento criado pela teoria econômica em formar a classe trabalhadora para sustentar o capital. De acordo com Fontes (2016, p. 22, grifo da autora):

Para a formação da classe, não se trata de adequar para o mercado, nem de formar habilidades, competências ou capacidades específicas para trabalhos previamente determinados. Aqui se trata de uma verdadeira filosofia da existência social, de uma efetiva socialização da capacidade crítica, do enfrentamento às condições de produção da desigualdade social. Aqui, estamos no terreno do enfrentamento de seres sociais concretos com um mundo dominado pela sua redução ao trabalho, sob quaisquer condições. Aqui, se trata de compreender que *a liberdade começa quando as necessidades fundamentais estão satisfeitas*.

A luta pela igualdade social convoca nas disputas de classes às condições de socialização pelos aspectos formais da educação, entretanto, a classe trabalhadora na precarização de suas condições (FONTES, 2016) é limitada a uma educação para subsistência. O trabalhador se entrelaça em um sistema educacional internalizado no modo de produção. Mézáros (2008, p. 47) vai direcionar essa situação, uma vez a educação rompendo com a lógica capitalista, haverá necessidade de “[...] substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por alternativa concreta e abrangente”. Assim, o sujeito precisa olhar para a individualidade e acreditar que sua (sobre)vivência vai além da exploração e ludibriação alienante e incontrolável do capital, seguindo para possibilidades de uma educação humanizadora.

Estamos em meio à formação neoliberal, de modo que todas as adversidades e adesividades para a produção material se disponibilizam de forma a pensarmos que estão reificadas, na concretização própria da vida do sujeito. Entendemos que o desenvolvimento das competências socioemocionais, configura uma das condições para formar o trabalhador, sendo elemento crucial ordenado, por padronizar a civilização em prol da expansão do capital. As polarizações dinamizadas dos organismos multilaterais, no sentido de orientar o comportamento individual ou coletivo ao formar o trabalhador, estabelecem-se como essencial em relação a renovar o padrão de civilização que se pretende absorver ou expandir no Brasil (FERNANDES, 2008).

Enquanto sociedade trabalhadora, estamos sendo levados ao consumo produtivo que fortalece com nossa “força motriz” os ditames do capital, prosperando a vida burguesa, e ao consumo individual, o qual pertence ao trabalhador que executa funções para sua própria existência, guarnecida pelo processo produtivo (MARX, 2011a). Esse consumo individual da classe trabalhadora, segundo Marx (2011a, p. 788) “[...] é a produção e a reprodução mais

indispensável ao capitalista: o próprio trabalhador”. Esse âmbito exige um trabalhador nutrido por conhecimentos, flexível, polivalente, que possa fazer parte dessa “dupla natureza”.

Numa constante preocupação em manter a reprodução e perpetuação da classe trabalhadora, organismos multilaterais e instituições privadas estabeleceram uma agenda “globalmente estruturada” (DALE, 2004) para Educação, a exemplo da Unesco com a Declaração de Incheon⁸⁰ e Marco de Ação para implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4: educação 2030. O objetivo, nesse caso, leva a “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016). A urgência em preparar o contingente de jovens para o mercado de trabalho é gritante, ficando evidente as múltiplas determinações da governabilidade internacional em articular hegemonicamente documentos fundantes para a criação de políticas públicas de modo a direcionar os rumos da acumulação capitalista pelas vias da educação.

Estamos há menos de uma década do prazo organizado pela agenda da Unesco, e o que vem sendo sugerido no Brasil são políticas educacionais que visam o alcance da proposta de qualidade para todos. As propostas estão dispostas na BNCC, no Plano Nacional de Educação (PNE) com alguns resultados apontados no documento: *Panorama da educação destaques do education at glance 2020*, (INEP, 2020), que apresenta indicadores de *monitoramento* da Agenda 2030 da Unesco. Um dos pontos desse relatório, os quais são evidentes para a nossa pesquisa, é a “[...] participação no ensino médio, os resultados no mercado de trabalho e as metas associadas ao ODS-4”⁸¹ (INEP, 2020, p. 8). Nesse documento, há indicativo de que em 2018, o Brasil apresentou menos de 5% do total de jovens entre 15 e 24 anos em atendimento nos programas de educação profissional e tecnológica no sistema educacional, sendo o país com menor percentual de atendimento em relação aos demais integrantes da Unesco (INEP, 2020).

Os impactos de uma economia subdesenvolvida, mal direcionada e políticas públicas insuficientes e ineficientes levam a *obstáculos epistemológicos*⁸² abarcados na formação do trabalhador pelo estabelecimento dessas metas inalcançáveis e prodigiosas. Em oito anos iremos alcançar um agenda multideterminada, imposta para o como atingir educação de qualidade segundo o ODS-04? Mas que qualidade? O que vemos é quantidade pelo imediatismo em formar jovens, numa forma aligeirada sob a proposta da Meta 10 do PNE (BRASIL, 2014) no que se refere ao número de matrículas para jovens e adultos nos ensinos fundamental e

⁸⁰ Fórum mundial de educação 2015, organizado por Unesco, Unicef, Banco Mundial, Unfpa, PNUD, ONU Mulheres e Acnur, para discutir e estabelecer visão para educação para os próximos 15 anos (2030).

⁸¹ Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 – Educação de Qualidade.

⁸² Pelo sentido de Gaston Bachelard (1996), em não questionamento do conhecimento, levando a regressão do progresso científico.

médio. O capitalismo tem pressa e em função de sua estrutura vai impondo a sua síntese de múltiplas determinações em processo hegemônico.

Esse conjunto de fatos nos leva a interpretação gramsciana por Edmundo Fernandes Dias (1996, p. 10, grifos do autor), em que a *síntese de múltiplas determinações* é determinante no exercício da hegemonia, pois “[...] esse processo de *construção da hegemonia*, que ocorre no cotidiano antagônico das classes, decorre da sua capacidade de elaborar sua visão de mundo autônoma e da centralidade das classes”. Utilizamos essa categoria contextualizada em Marx (2011, p. 77-78), no sentido de que “[...] o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”. Desse modo, diversos fatores, múltiplos elementos podem se organizar em sua totalidade, concreticidade e, sequencialmente podem estar todos em interação e contradição.

A expressão empírica do real, isto é, a fenomênica, está exposta nos ditames da OCDE perfilando uma formação do trabalhador pelas competências socioemocionais. Esse é o ponto de partida, essa aparência reveladora da estrutura íntima do discurso dos organismos multilaterais, em atender o imperativo que é a sociedade capitalista no encontro com a exploração do trabalhador por via primeira, a sua formação. Os organismos multilaterais e a sociedade capitalista, procuram instrumentalizar o trabalhador que é objeto para o processo de produção na totalidade. Logo, atingimos as determinações pela ordem do pensamento – o conhecimento operado pelo sujeito (NETTO, 2011).

Esse conhecimento que está na relação contraditória trabalho e subjetividade nos leva a compreender que o impacto das competências socioemocionais recai com maior elasticidade sobre a formação do trabalhador, integrante da sociedade capitalista. Este por sua vez, obtém, dessa sociedade, o desenvolvimento na forma de ruptura do conhecimento que desfere como ideal econômico, político e social não mais lento e gradual, mas na velocidade que a tecnologia proporciona se distanciando da formação humana. Portanto, o capitalismo globaliza seus interesses representados pelos organismos multilaterais, uma vez que o capital na totalidade de suas relações, opera pelas leis de seu próprio desenvolvimento constituindo o capitalismo como efeito delas nas formações sociais (THOMPSON, 1981) para esse sujeito que está exposto às desigualdades.

Concluimos que as condições para a formação do trabalhador pelas competências socioemocionais estão no âmbito da educação para subsistência no incurso na tecnologia, refletindo a antecipação do desemprego anunciado. Deparamo-nos, mais precisamente, com a antecipação do futuro (FREITAS; COELHO, 2019) que é incerto e definem para o trabalhador categorias ou dimensões fundamentais impostas pelos ditames do capital e cedidas pelo ser,

mas sem reconhecimento deste em si (DUARTE, 1999), uma vez alienado. De acordo com Duarte (1999, p. 97), “a formação do indivíduo é também reprodução da alienação”, sendo esta “sempre uma relação objetiva, subjetiva com algum elemento do ser humano”, constando numa linha tênue do ser para si. As competências socioemocionais auferem do ser sua individualidade e subjetividade em processo dialético, pois tendenciam que os resultados do processo histórico de humanização que constitui o “humano” nas designações de Marx, seja o próprio indivíduo para-si enquanto síntese de suas próprias possibilidades (DUARTE, 1999).

Para tanto, as condições da formação do trabalhador através das competências socioemocionais requerem um trabalhador com vivências socioculturais e emocionais supra desenvolvidas, para absorver sua subjetividade, retirar seu tempo e a sua história. A formação do trabalhador é uma ação contínua e prolongada, que se processa dialeticamente no sentido de mostrar o pertencimento do indivíduo para o capital, de forma que se responsabilize por si em sua estrutura econômica e social, na individualidade. O capitalismo se embrenha como parte de uma realidade inesgotável, procurando intumescência pelas competências socioemocionais na formação do trabalhador, colocando este numa existência sempre em recomeço, no sentido de se tornar outro.

As condições da formação do trabalhador nesta segunda metade do século XXI não se explicam, no essencial, por sua constituição subjetiva, intelectual e cognitiva direcionada à formação humana integral e universal, mas pela intenção das múltiplas determinações dos organismos multilaterais levados à acumulação de mais valor. Nessas condições de formação, o trabalhador precisa se manter fiel ao tornar sua intelectualidade em potência com capacidades voltadas ao amor, ao coletivo, ao ser outro em si mesmo. Em vista disso, encontramos uma formação integrante da perspectiva da pedagogia das competências em nível precarizado, opressivo havendo divisão dos aspectos cognitivo e emocional.

É uma formação hegemônica, alienada, estranhada, que leva o trabalhador ao privilégio da servidão (ANTUNES, 2018), para que possa dar conta das entranhas da sobrevivência. Nesse sentido, o trabalhador entra no módulo de subsunção do seu comportamento sob a perspectiva de formação das competências socioemocionais. O caminho é não ignorar a autoridade, tendo o engajamento como primordial sem (des)acreditar de sua própria vida e existência, sobre determinando-se no encadeamento de ações ao sempre expressar os sentimentos de forma entusiasmada ou apaixonada, num único lirismo.

5.2 MUDANÇAS “PROJETADAS” PARA A CLASSE TRABALHADORA

Temos argumentado que a classe trabalhadora, ao passo das transformações do mundo do trabalho, trava intensa luta pela sobrevivência. Destacamos principalmente, esse contexto adverso provocado pela pandemia da Covid-19, levando ao agravamento do que já ocorre no Brasil há séculos: descasos e negacionismos pela área governamental e empresarial, definidos pelos seus interesses de classe, os quais incidem nas ações sociais, seja na saúde, na educação, conduzidos pelo fator econômico e neoliberal. Mostra-nos o abandono à vida pelas políticas sociais, colocando a sobrevivência em colapso, reforçando as desigualdades sociais, potencializando o desemprego, marcando a exploração e a subsunção do trabalhador sob múltiplas determinações.

As condições da classe trabalhadora são adversas quando se trata de gerar bens para si. Ela cria propriedade para o capital que se expande pela exploração do trabalho assalariado em movimento circular na contradição capital e trabalho (MARX; ENGELS, 1999). Pois, o capital só aumenta pela exploração do trabalho assalariado ao produzir novo trabalho assalariado (MARX; ENGELS, 1999). A classe que vive do trabalho está imersa à sociedade mercadológica que sobrevive vendendo sua força de trabalho, mercanciando-a. Essa perspectiva de análise recai sobre a reprodução da classe trabalhadora a partir dos entraves do capital para se manter positivamente acumulável.

Reproduzir a classe trabalhadora “[...] implica manter em condições de trabalhar não só os que estão na ativa, mas aqueles que se encontram no exército de reserva, e mais, implica produzir as novas gerações para que o circuito do capital não se interrompa” (BRUNO, 2011, p. 545). Todavia, constituem idade para trabalhar pessoas acima de 14 anos, conforme dados do IBGE⁸³, sendo que o universitário/a com dedicação exclusiva, a dona de casa, empreendedor/a não são considerados desempregados, mas uma população integrante da força de trabalho em potencial, porém desocupadas. Fica evidente o interesse imediato e antagônico do capital em harmonizar formação e mercado de trabalho em mudanças aprofundadas, sejam elas pelos processos de trabalho configurados nas políticas sociais trabalhistas⁸⁴, com intuito de as tornar atuais em relação aos modelos de trabalho⁸⁵ do século XXI.

⁸³ Idem Nota 73

⁸⁴ Enfatizamos as mudanças ocorridas na legislação trabalhista brasileira (BRASIL, 2017) em relação ao modelo de contratos de trabalhos, formas e locais, sejam as terceirizações, o *home office*, o esfacelamento da ação sindical.

⁸⁵ Autônomo; *home office*; terceirizado; empreendedorismo - Microempreendedor Individual (MEI) e Empreendedor Individual (EI); contrato temporário; aumento do tempo de contrato de estágio (de dois para três anos) e outros.

O interesse é imediato, porque capital e burguesia não podem esperar, há urgência para a acumulação flexível e para o aceleração do tempo de giro do capital (HARVEY, 2008). Nesse sentido, Harvey (2008) assinala que é preciso flexibilizar os processos de trabalho, os mercados de trabalho, os produtos e o padrão de consumo caracterizados pelos meios prático-utilitaristas configurados em valores de uso. Para tanto, Gramsci (2001b) nos mostra que é necessário um novo tipo de homem, conseqüentemente novo tipo de trabalhador. Este, no movimento empresarial, identifica-se com os perfis profissionais exigidos, dado que essa nova economia flexível leva o trabalhador a ser inseparável do modo de viver e pensar a vida (GRAMSCI, 2001b), entrando em processo alienante ao ponto de não distinguir o real do concreto pensado em sua totalidade. Para tanto, Kosik (1969, p.10) pontua que,

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

O interesse é antagônico (incompatível), no sentido de transpor um discurso de desenvolvimento, de formação do trabalhador, da escolarização de qualidade, de deveres e direitos para todos. A partir de 14 anos, o jovem em idade de educação básica já está cotado potencialmente para o sistema produtivo. A burguesia, para existir, depende desses jovens e futuros trabalhadores, que, ao abandonarem a escola para se inserir no mercado de trabalho, enriquecem um lado da sociedade e empobrecem seu próprio desenvolvimento humano, social, cultural e emocional.

Logo, o antagonismo se expressa pela via da desigualdade social, enquanto um lado do braço hegemônico atua para elaborar políticas educacionais para que *todos tenham educação de qualidade*, as quais também levam à segregação social pela forma parcelada e fragmentada da organização e condução de currículo educacional; o outro lado atua na elaboração de leis trabalhistas, as quais mais precarizam do que valorizam as relações de trabalho. Na visão gramsciana, a “[...] hegemonia nasce na fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, 2001b, p. 248), sendo que o trabalho assalariado é que permite o crescimento do capital, a acumulação de riqueza (MARX; ENGELS, 1999), portanto, a existência da burguesia.

Contudo, as transformações do mundo do trabalho geram a articulação entre educação e sociedade, a qual está dividida em classes com diferentes interesses. A escola é solicitada a mediar a formação do trabalhador para o capital, auxiliando no desenvolvimento de uma sociedade sincrética, precária e instrumentalizada. Essa formação, proposta pelas competências socioemocionais, enfatiza a relação da escola com a sociedade em sentido caótico e a serviço de interesses de classe. Uma vez a educação colocada a serviço das transformações da relação de produção, é utilizada como “[...] novos mecanismos de recomposição da hegemonia burguesa” (SAVIANI, 1993, p. 78), sendo posta como alocação para a luta de classe.

Seguimos pelo pensamento de Aníbal Ponce (2001, p. 36) sobre educação e luta de classe onde, a sociedade primitiva, ao se transformar em sociedade de classes, leva a educação a fins específicos da luta ao encontro da concepção de que as classes dominantes procuram apenas “assegurar a vida das dominadas”. Conduz ao aprofundamento da desigualdade, além de fazer com que a classe trabalhadora “[...] aceite essa desigualdade de educação como imposta pela *natureza das coisas*”. (PONCE, 2001, p. 36). Esse modo de certificar a sobrevivência da classe trabalhadora tem as intenções e as articulações para que ela assegure o modo de vida capitalista da classe dominante.

A teoria materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos seres humanos e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. (MARX, 1999, p. 5).

De acordo com Saviani (1993, p. 78), “[...] a questão escolar na sociedade capitalista, dada a sua divisão em classes com interesses opostos, é objeto de disputa”. Nessa perspectiva, utilizar a educação como recurso para alavancar o capital entra em modo contraditório, pois se a acumulação capitalista precisa do imediatismo, não será a educação a lhe contribuir, já que a transformação que a educação traz se faz de modo indireto e mediato (SAVIANI, 1993) e não o contrário, isto é, possui ação sobre e para o sujeito. Significa que há uma relação de influência e encorajamento para despertar o interesse do aluno na conexão com o aprender, porém, exige-se cuidado ao procurar constituir, no âmbito dos sistemas escolares, um “[...] novo nexo psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento” (ALVES, 2011, p. 111), conforme os ditames do capitalismo para a formação do trabalhador.

Retomamos a questão das políticas sociais, que, numa sociedade de garantias limitadas e deveres incalculáveis, recaem sobre a classe trabalhadora que são “sujeitos dos direitos

sociais” (SINGER, 2003, p. 191) e são aplicáveis a quem, nessa classe, necessita de seu uso. Conforme Singer (2003), a classe trabalhadora é composta por assalariados e autônomos, sendo que os primeiros têm a legislação trabalhista que lhes confere direitos (precarizados), uma vez que os autônomos entram na perspectiva do empreendedorismo, também em fragilidade (invisível) de direitos. As duas frações são compostas por sujeitos que vivem do próprio trabalho e, em dado momento, serão direcionados às políticas sociais. Estas, em contrapartida, nos seus incólumes processos, apresentam-se de acordo com as estratégias da burguesia, sempre no sentido de desvencilhar o Estado do provimento de recursos sociais, conforme a estrutura neoliberal, recaindo sobre o sujeito a responsabilidade, por si mesmo, em relação a sua vulnerável sobrevivência.

Contudo, já não basta o sujeito ser desprovido de segurança na sua existência social, o Estado neoliberal, representado pelos aparelhos privados de hegemonia sob regulamentações de organismos multilaterais, propõem ações que colocam o trabalhador na direção do pensamento criativo, com provimento de soluções para problemas futuros no estabelecimento de estratégias corporativas. O desafio é contínuo, tanto para empresas que afrontam o mercado competitivo, quanto para o trabalhador que, no seu “nexo psicofísico” e expropriação de sua subjetividade, garante o modo de organização e flexibilização do processo produtivo ao encontro dos novos dispositivos expostos para o desenvolvimento da economia.

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. [...] Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte”. (MARX; ENGELS, 1999, pg. 12).

De acordo com Harvey (2008, p. 307) o curso de desenvolvimento do capital é imprevisível por ter suas bases “[...] na especulação – em novos produtos, novas tecnologias, novos espaços e localizações, novos processos de trabalho”, sejam esses, contemporaneamente, inseridos ou não na legislação trabalhista. Assim, Fontes (2017) pontua o trabalho em sentido “uberizado”, simbolizando o desprovimento de direitos aos trabalhadores, sejam, as expropriações secundárias de contrato de trabalho. Segundo a autora “[...] as formas secundárias de subordinação de trabalhadores [...]” estão vistas no “[...] trabalho por peças, trabalho à domicílio, os estágios (período complementar à formação educativa, em diversos níveis) e as empresas de alocação de mão de obra (terceirização genérica)” (FONTES, 2017, p. 95). É visível que o sistema capitalista entra em elasticidade quando o processo é obter lucro e se embrenha por várias formas.

A formação/reprodução de um contingente de trabalhadores é a ação que sempre acompanha o sistema capitalista, pois, como já assinalamos, sem o trabalhador não há acumulação. O que está em mudança é a forma de reproduzir a classe trabalhadora, introduzindo outras características adesivas, em virtude de o capital estar o tempo todo numa lógica de transformação e especulação (HARVEY, 2008). Esse movimento do capital gera constantes mudanças no perfil da força de trabalho, no gerenciamento das relações de trabalho pelas empresas conduzidas por “[...] políticas internacionais que levam a retirada dos direitos trabalhistas e sociais” (MATTOS, 2019, p. 95). Essas modificações do estado das relações de trabalho indicam que o indivíduo é a sustentação indissociável das forças produtivas e, por isso, leva-o a sofrer as consequências das transformações geradas pelo progresso técnico do capitalismo.

Diferente do que diz Robert Kurz⁸⁶ (2003), em que o indivíduo é apenas ponto de intersecção, na sociedade moderna, o trabalhador é o centro para efervescência do modelo capitalista, mesmo com toda essa mudança, o desemprego estrutural, a empregabilidade de curto prazo, a terceirização, a informalidade, os contratos temporários incidem na precarização no formato dos contratos de trabalho. Entretanto, as consequências são inúmeras, as quais conduzem “[...] as formas de mercantilização da força de trabalho, encontra-se uma condição de heterogeneidade e segmentação, marcada por uma vulnerabilidade estrutural que se reconfigura, com formas de inserção (contratos) precárias, sem proteção social [...]”. (ANTUNES, 2018, p. 157). Assim sendo, todos os âmbitos da vida social do indivíduo são afetados pela hegemônica lógica financeira.

Presenciamos a (des)construção do trabalho no século XXI? Ou, desconstruímos para reconfigurar? A (re)construção e (des)continuação de um projeto do capital que, mesmo deixando o indivíduo à mercê de si mesmo, sem proteção social, chama periféricamente esse mesmo indivíduo a se responsabilizar pelo seu autodesenvolvimento, na autonomia de sua impossibilidade ao acesso à educação pública e de qualidade, quer assegure seu futuro, convertendo-se numa espécie de “super homem” desenvolvido pelas novas ornamentações (competências socioemocionais), devastando o que resta de aprendizagem para formação humana.

Em seu ponto de vista, Marx (2011a, p. 116) apreende que

⁸⁶ Robert Kurz estudou Filosofia, História e Pedagogia. Viveu em Nuremberg como publicista autônomo, autor e jornalista. Apresenta-se como pós-marxista realizando “crítica ao fetichismo como centro da análise de Marx em *O capital*, assim como na ênfase à negação do trabalho” (MATTOS, 2019, p. 102).

[...] o desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico-natural, pode menos do que qualquer outro responsabilizar o indivíduo por relações das quais ele continua a ser socialmente uma criatura, por mais que, subjetivamente, ele possa se colocar acima delas.

Dessa maneira, é retirado do sujeito o direito de autonomia e autodeterminação nas suas relações sociais pelo processo de dominação da vontade do indivíduo que lhe escapa à vista. Como estrutura para atender essa demanda e manter a acumulação capitalista é necessário que trabalhadores venham ao longo de sua vida desenvolver as competências socioemocionais, visto que a identidade dessas competências foi alterada para amparar a economia capitalista, como relata Heckman (*apud* FRANCO, 2019, p. 2) em entrevista à BBC News Brasil: “[...] o investimento em primeira infância é uma estratégia eficaz para o crescimento econômico”. Desse modo, as competências socioemocionais, em sua origem (currículo *High/Scope*), pautam o contexto do desenvolvimento e da formação do indivíduo com abordagem das teorias do desenvolvimento e práticas educacionais através do desenvolvimento natural das crianças (WEIKART, 1971).

A pesquisa de Weikart (1971), analisada por Heckman et al (2013) pelas vias econômicas e direcionadas pelos organismos multilaterais para acumulação capitalista, retrata a retirada de vantagens de uma verdade absoluta, mostrando pela sua versão visível a “[...] falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso” (SAVIANI, 1993, p. 70). O autor, utiliza-se de um recurso voltado para o desenvolvimento social e emocional para desenvolver a economia através da população que, segundo Marx (2011b, p. 76-77), “[...] é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo”. Nessa lógica, o trabalhador participante dessa população e sujeito do ato social, deve ser formado para abstração da produção por meio de uma determinação mais precisa que se faz pela educação na totalidade de relações determinantes (MARX, 2011b).

Todavia, ao ser interrompido nesse período de pandemia, o ensino revela atraso na formação do trabalhador ficando prejudicados os planos do capital para as possibilidades de desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais em sentido imediato. Por outro lado, antecipa o futuro de forma acelerada criando “novas cadeias de produção de valor” (FREITAS; COELHO, 2019, p. 1), potencializadas sobre a formação na configuração moderna da sociedade capitalista em relação à tecnologia no movimento da educação neoliberal, configurando novas formas de trabalho e suas relações.

Enquanto políticas educacionais, as determinações e relações também estão presentes na LDB, no Art. 32, a qual garante o direito do cidadão para desenvolver sua capacidade de

aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996), sejam as competências socioemocionais. Entendemos que as políticas nacionais para a educação estão alinhadas e direcionadas ao novo projeto de formação do trabalhador proposto pela OCDE, Unesco e outros organismos.

As mudanças projetadas para a classe trabalhadora estão nas novas configurações das relações de trabalho e educacionais, no desenvolvimento do indivíduo em relação à tecnologia, à indústria 4.0, chamada revolução digital (inovação). Para isso, o sujeito possui a “obrigação” de desenvolver pensamento criativo e inovador, inserindo-se na descentralização de controle do processo produtivo e, com isso sendo subsumido pela inteligência artificial e inovações tecnológicas. Portanto, é reduzido do ser humano sua riqueza interior, sua capacidade de abstração, sua autonomia e individualidade. Em conformidade com Neves e Sant’Ana (2005, p. 20).

As mudanças qualitativas que se vêm processando mundialmente no modo de produção social capitalista nas últimas décadas do século XX e nos anos iniciais deste século materializam-se em novas alterações no conteúdo e na forma de organização do trabalho e da produção, nas relações de poder e nas relações sociais globais que correspondem a um patamar superior da civilização urbano-industrial.

Esse é o sentido das competências socioemocionais prospectada para a formação do trabalhador nessa segunda década do século XXI, de acordo com as relações instituídas nos interesses de classe. Constitui-se pela mudança de comportamento do trabalhador interferindo na sua individualidade, convocando-o pelo interior de seu processo histórico, ao constante processo de autossuperação (DUARTE, 1999), pelas vias da resiliência, autodeterminação, autoconfiança, estabilidade emocional e amabilidade. O capital cria obstáculo para si, ao convocar o trabalhador para ser integrante nesse tipo de *competição*: o sistema capitalista compete com ele próprio gerando fim em si mesmo – acumulação. A meta é ultrapassar a forma atual do funcionamento da acumulação flexível, num jogo de máximas possibilidades para burguesia e mínimas chances para o indivíduo que vive do trabalho.

O capital estabelece o “[...] desenvolvimento do gênero humano às custas do indivíduo” (DUARTE, 1999, p. 68), responsabiliza-o pela estruturação de sua própria essência humana⁸⁷, em constante **deve** vir-a-ser (DUARTE, 1999). Não há preocupação, no desenvolvimento do gênero humano, em relação ao que o indivíduo **pode** vir-a-ser, mas no que ele **deve** vir-a-ser

⁸⁷ Newton Duarte (1999) elabora o conceito de essência humana através da sintetização de possibilidades geradas pelo processo de desenvolvimento do gênero humano, no sentido de estabelecer, pela concepção histórico-social, o posicionamento sobre o que se entende por humano.

pelas competências socioemocionais. Equivale dizer que o propósito sintético do movimento capitalista está em elevação pelas categorias trabalho, educação, mediação e totalidade, no sentido de alongar sua continuidade no estabelecimento do devir⁸⁸ do trabalhador.

O que Harvey (2008, p. 117) chama de problema, nós denominamos de desafio e propósito do sistema capitalista em “[...] fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando”. Uma vez que, hegemonicamente o regime de acumulação busca nova configuração pela perspectiva das competências socioemocionais e a traduz como “forma dominante de se conceber a educação” (SAVIANI, 1993, p. 69), de acordo com as transformações do mundo do trabalho.

As perspectivas da pedagogia das competências e das competências socioemocionais na formação do trabalhador se equivalem, complementam-se, porque ambas são reconstituídas nos moldes capitalistas para saberes escolares e não sustentam uma educação universal, laica e de qualidade, ficando longe de serem componente básico e elementar para “transformar em realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). As competências socioemocionais são afluentes da pedagogia das competências, desembocam conhecimentos, habilidades e atitudes por outro curso d’água - pela via dos organismos internacionais nas suas multideterminações –, projetando mudanças para a classe trabalhadora.

A maneira como as competências socioemocionais estão sendo aplicadas precisa ser revista, pois está voltada para as demandas do capital, orientadas para o mundo do trabalho. No entanto, pensar em uma perspectiva de humanização em sua totalidade é entender o que Mézáros (2008) propõe sobre a educação para além do capital, ao direcionarmos a essas competências para o desenvolvimento humano com propósito na formação integral e humanizadora. Visto que estamos diante de um discurso de proposta para existência humana que é esmagadora, destrutiva, alienante e subdesenvolvida, o qual retira a identidade do indivíduo e leva o aprendizado a agudo processo de mudanças com a desmaterialização da vida cotidiana.

⁸⁸ O capitalismo estabelece, em movimento permanente, a regra de mudança para o ser humano no sentido de tornar-se outro, ao modificar e transformar sua própria existência.

Pelo aprender a ser e o aprender a conviver, as competências socioemocionais desestruturam a formação do sujeito *para si*, direcionando a formação do sujeito *em si*, esgotando o processo de desenvolvimento que permite o indivíduo se transformar em *ser para si*, deixando de promover formação da individualidade livre e universal que o movimento do indivíduo *para si* pode conseguir (DUARTE, 1999). O desenvolvimento do indivíduo *para si* é representado pelo gênero humano numa relação não só do pensamento, mas da vida na totalidade, no seu concreto pensado, a partir de seu nível de desenvolvimento histórico-social que atuam sobre a liberdade alcançada por sua prática social humana (DUARTE, 1999). Logo, a formação do indivíduo acontece pela apreensão do produto de sua história social. Consoante a Duarte (1999, p. 47):

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é portanto, sempre um processo educativo [...].

As transformações do mundo do trabalho discorrem através de múltiplos caminhos e chegam com as competências socioemocionais, destacando-as como a nova razão do mundo (DARDOT; LAVAL, 2016), pois abrangem a vida do sujeito na sua totalidade. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 7), “[...] o capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilhamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam”. Afirmamos a possibilidade de termos uma formação do trabalhador pela perspectiva das competências socioemocionais, desde que atenda pelo seu aspecto original e qualitativo às demandas do gênero humano em sua essência e existência, superando os aspectos complexos da sociedade, sendo ela, de acordo com Newton Duarte (1999), cognoscível, explicável e transformável. Assim, a superação se efetiva pela emancipação, desenvolvimento e realização do ser humano (DUARTE, 1999; MÉSZÁROS, 2008).

A educação *para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir condições elementares da sobrevivência humana. (MÉSZÁROS, 2008, p. 71 grifos do autor).

As discussões apresentadas até aqui nos levam a confirmar a tese, sustentada neste estudo, de que as transformações do mundo do trabalho estabelecem implicações diretas na formação do trabalhador. Para tanto, ampara-se nos aparelhos privados de hegemonia, os quais têm plenos poderes mediados pelo Estado ao mercantilizar a educação. Dessa forma, perpetuam os interesses de classe presentes nos organismos multilaterais e na burguesia. Assim, para se manterem em ascensão com a acumulação capitalista, necessitam da peça-chave: o trabalhador. Além disso, precisam instituir estratégias para criar excedente de trabalhadores que lhes permitam o enriquecimento. Sendo assim, a classe dominante estabelece novas articulações adesivas, em constante mudanças de formas, de acordo com as metamorfoses do mercado. Constatamos que as competências socioemocionais são mais uma das aderências para a continuidade do capital. Para tanto, faz-se necessário (re)configurar a formação do trabalhador através de trabalho educativo hegemonicamente formativo.

Ao mesmo tempo, na contramão da proposta, argumentamos que poderíamos rumar para a retomada da identidade original, do momento histórico da criação do projeto das *soft skills*, e assim realizar um outro trabalho? Seguindo por uma nova direção para a reorientação de políticas educacionais, as quais se inserem as competências socioemocionais, utilizadas, até então, de forma equivocada. Contudo, ao que parece, os organismos multilaterais, os aparelhos privados de hegemonia e o Estado legitimaram o conceito das competências socioemocionais e seu uso, desestruturando a individualidade do trabalhador em prol da materialidade e acumulação de riquezas. Percebemos que o desafio para a formação do trabalhador em sua individualidade, está em avançar do *ser em si* ao *para si* (DUARTE, 1999) e só assim, objetivar a singularidade humana (histórica e coletiva) pela universalidade das relações.

Concluimos que, a vida cotidiana está em constante mudanças, que as transformações do mundo do trabalho exigem a contribuição interina do indivíduo, desestabilizando sua individualidade em aspecto contraditório entre humanização e alienação. O ser humano é único, ímpar, singular em qualquer situação em que esteja posto, seja na luta pela sobrevivência, pela subsunção do trabalho, ou na alienação. Mesmo com os ditames do capital e suas formas de aderências retirando do indivíduo sua identidade pelas relações alienadas, o ser humano trabalhador não deixará escapar sua subjetividade, estará sempre em busca de sua afirmação, ainda que nunca ultrapasse o âmbito do *em-si* (DUARTE, 1999).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de produção abrange dialeticamente, tanto as forças subjetivas do indivíduo quanto as objetivas propondo a acumulação capitalista ao promover a separação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho (RAMOS, 2001). Assim, a educação passa a compor o projeto burguês se integrando às necessidades capitalistas de mercadorizar a força de trabalho. (RAMOS, 2001). Em sentido amplo, entendemos que a formação para o trabalho compõe a formação profissional em movimento neoliberal, ajustando-se ao modelo de competências para além do saber técnico e superando, segundo a lógica do capital, a simplificação, parcialização do trabalho e ainda o aprendizado *in loco*.

Os modelos de gestão historicamente preponderantes no Brasil, taylorismo, fordismo e toyotismo, construídos no posto de trabalho, na produção em massa e no trabalho flexível, respectivamente, possuem influências na organização das relações de trabalho. Uma vez que, para fluir o mundo do trabalho, de acordo com a concepção capitalista, não basta somente saber fazer, é necessário progredir no saber com os pilares do conhecimento (DELORS, 1998), sendo a educação protagonista dessa formação. Compreendemos que as mudanças que atingem o mundo do trabalho metamorfoseiam pela subjetividade da classe que vive do trabalho, incluindo um projeto de educação que “promova o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (*o trabalho intelectual*), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (*o trabalho manual*), de outro” (ANTUNES, 2017, p. 2, grifos do autor). Os quais, trabalho intelectual e manual se fortalecem com a composição *educação*, capacitando-se para vencer a inércia do processo produtivo, modificando-lhe com magnitude e direção, o vetor capital/trabalho.

No taylorismo e no fordismo a prioridade são as competências técnicas, uma vez que, nesses modelos, o enfoque recai nas habilidades, na rotinização e repetição; já no toyotismo, que segue na segunda metade do século XX, os conhecimentos são prioridades. Somente as competências técnicas e bases cognitivas do trabalhador não bastam mais para o desenvolvimento do capital, é necessário a abrangência do indivíduo como um todo, abarcando também suas emoções e atitudes, sejam as competências socioemocionais. As múltiplas relações para a formação do trabalhador foram as implicações que nos levaram ao interesse pela temática das competências socioemocionais e formação do trabalhador.

Todavia, apreendemos no decorrer do processo de desenvolvimento dessa investigação, que as transformações do mundo do trabalho, implicadas na formação do trabalhador sob a égide dos aparelhos privados de hegemonia, atuantes na mercantilização da educação pela mediação do Estado neoliberal, nos interesses de classe presentes nos organismos multilaterais

e na burguesia, apresentam ornamentações novas e diferenciadas em prol de criar excedente de trabalhadores que permita o enriquecimento da classe dominante. Por mais *sofisticadas* que sejam as novas articulações, não descaracterizam sua centralidade, seja, a frequente mudança de forma à expansão capitalista em seus variados momentos, apresentando novas formas e adereços, contanto que haja continuidade na acumulação (FONTES, 2020). As competências socioemocionais são mais uma das aderências integrantes das transformações do mundo do trabalho para (re)configurar a formação do trabalhador e dar sequência à expansão do capital. Para se sobrepôr, como novo projeto hegemônico, precisa realizar trabalho educativo-formativo atuante a seu favorecimento (DIAS, 1996).

Nesse sentido e diante deste contexto histórico, vale pena retomar o objetivo desta nossa investigação, que foi analisar o sentido das competências socioemocionais na formação do trabalhador, considerando suas múltiplas determinações e sua localização histórica no século XXI, no Brasil, verificando suas relações com Organismos Multilaterais, como é o caso da OCDE, e Aparelhos Privados de Hegemonia, de que constitui exemplo o IAS. Entendemos a importância dessa discussão nesse cenário caótico com as relações políticas, econômicas e sociais fragilizadas pela estrutura governamental de negação à vida, à democracia, à ciência.

Vale a pena lembrar que estamos percorrendo há tempos, um contexto de ajustes em caráter regulatório para as relações de trabalho e desenvolvimento de políticas sociais, assim, temos como marco o *Welfare State*. Um pacote de políticas keynesianas em que, o Estado atua como intervencionista para manter a economia, resolvendo desequilíbrios principalmente em períodos de crise e em curto prazo. Em contrapartida, as teorias neoliberais introduzem a estrutura de Estado mínimo para (des)configurar o “Estado previdenciário paternalista” como sinaliza Hayek (1990, p. 19). Nesse processo, o povo precisa de liberdade para se direcionar, exaurir-se das regulamentações e criar condições de sobrevivência pela autonomia.

Ao depender de políticas sociais providas pelo Estado, de acordo com Hayek, o indivíduo entra em intenso processo de servidão. Para o autor, o cidadão deve ser responsável vigorosamente, pelo seu desenvolvimento econômico e social para assim, tornar-se útil para si e para os outros. Por outro lado, Hayek (1990) e Friedman (2014) defendem que ter um amparo estatal é viver sob rigoroso controle, havendo o acesso à liberdade em amplo processo do sistema liberal. No entanto, percebemos a incoerência em relação a um processo social intenso, que de qualquer forma retira do indivíduo todas as suas possibilidades de desenvolvimento integral e de sobrevivência.

Pelos discursos dos autores percebemos os mesmos rumos, o mesmo caminho de servidão, seja por essa autonomia proporcionada pelos ditames do capital. A liberdade no

capitalismo, como mostra a teoria de Friedman (2014), está em o homem “livre” se preocupar com sua pátria, o que pode realizar por meio do governo, auxiliando a cada um com suas responsabilidades para atingir seus objetivos. Dessa forma, alcançar e proteger a liberdade se constitui em dar conta de si mesmo, responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento econômico e social, apostando no empreendedorismo individual com direitos à propriedade privada em livres mercados e comércio (HARVEY, 2008a).

Assim, afirmamos que a intenção neoliberal está posta, passa pela aparência de forma encantadora, com políticas econômicas propondo bem-estar do indivíduo. Porém, na essência, Harvey (2008a) destaca que esse processo envolve “destruição criativa”, abalando as relações sociais e de trabalho na promoção do estado de bem-estar. O neoliberalismo procura abranger todas “as ações humanas no domínio do mercado”, levando o Estado a garantir a integridade do dinheiro (HERVEY, 2008^a, p. 6). Se para Harvey (2008a), temos uma sociedade voltada para as tecnologias da informação uma vez que estas desbancam todo o processo das relações de trabalho e conhecimento em prol do progresso capitalista, Jameson (2001, p. 7), assinala o parâmetro da cultura do dinheiro, da sociedade do consumo com “concentração acentuada de renda e mercantilização avassaladora”. Nesse sentido, o capital neoliberal ao se sentir ameaçado, realiza na sua totalidade, movimento singular apoiado em determinações de âmbito global, criando condições para efetuar e perpetuar seu funcionamento.

É por esse movimento linear e singular do neoliberalismo, apoiando a acumulação capitalista, na compressão da mercantilização que chegamos às competências socioemocionais. Pois o objetivo destas, é o indivíduo se desenvolver pela autonomia, assim, desobriga o Estado de compromissos sociais com a população. Este atua como mediador no desenvolvimento de processos e políticas sociais em parceria com os APHs, consolidando-os e apresentando os novos intelectuais orgânicos atuantes na burguesia brasileira. (CASIMIRO, 2018). Os aparelhos privados de hegemonia, dessa forma, ampliam a “representatividade das classes dominantes na arena de lutas de classes” (CASIMIRO, 2018, p. 152), tornam-se alicerces para o Estado executando suas obrigações. É pela nova direita, na relação dialética entre coerção e consenso (CASIMIRO, 2018) que se prevê o avanço no processo hegemônico da disseminação das competências socioemocionais, como vimos no capítulo 4: o IAS atuando por intermédio do MEC, sob influências da OCDE com medidas voltadas à educação no Brasil.

Pelos achados da pesquisa, através das categorias empíricas e analíticas, compreendemos que se retirarmos a referência à atuação da OCDE e do IAS e colocarmos ao Estado/governo, condicionando a formação do aluno – futuro trabalhador –, não haverá diferença. Uma vez que é o Estado quem prolifera, demanda a produção da sociedade em

relação dialética, seja o Estado “provedor” e eficiente “reformulando mecanismos de exploração” (CASIMIRO, P. 153). Além, do próprio Estado atuar sob recomendações de organismos multilaterais. Sendo assim, a Educação pública pelo Estado “educador” não estabelece garantia de que não está fazendo o mesmo que a empresa privada.

Afirmamos que o Estado está servindo ao cidadão através dos interesses do capital, na aparência da relação entre Estado e sociedade civil do século XXI. Porém na essência, os interesses são apenas no capital uma vez que também estão sob determinações de organismos multilaterais como OCDE e Unesco nos seus interesses de classe. Para manter a aparência, o Estado se utiliza do discurso da Unesco em proporcionar harmonia e desenvolvimento humano para a eliminação da pobreza e exclusão social, assim como se esconde no discurso da OCDE ao elaborar políticas melhores para uma vida melhor. Identificamos, pelo aporte das categorias analíticas (contradição), que os encaminhamentos da política mundial refletem diretamente no crescimento irrefreável da economia para manter o capital, conforme assinalamos no capítulo III. Identificamos que conceito de competências socioemocionais trazido pela OCDE clamam a mercadoria educação por APHs no conceito de business. A educação passa do patamar mercadoria e é inserida na bolsa de valores estabelecendo com força a cultura do dinheiro, pois no Brasil já há diversas empresas privadas de capital aberto⁸⁹ que atuam no setor educacional.

Todavia, este estudo nos faz refletir sobre que ideologia o Estado está pretendendo “inculcar” nos trabalhadores/as e futuros trabalhadores/as. Uma ideologia doutrinada, parcelando a educação, formando cidadãos “livres”, retirando-lhes a capacidade de escolher, tomar decisões, tornando-os abúlicos? Vivemos o caos na educação com grupos econômicos privados assumindo o controle de instituições públicas unicamente em prol de interesses econômicos. É uma Educação “livre”, nos ditames neoliberal, que não emancipa, mas coloca o indivíduo em processo de servidão voluntária com amarras auto infligidas (LA BOÉTIE, 2006). Seja o indivíduo coagido, castigado pela sua *escolha voluntária* e inserido na educação privada e/ou privativa.

Diante dessa análise de conjuntura refletimos, por meio das categorias analíticas (hegemonia, contradição e totalidade), as quais permearam a discussão em sua particularidade, conforme apresentamos no capítulo 4: 1) que a ação hegemônica se traduz num complexo e justificado aceite em introduzir e traduzir para si o conglomerado empresarial, político e a Escola (FREITAS, 2018). Concordamos que a “perspectiva mercantilista para educação não

⁸⁹ Kroton Educacional S.A., Yduqs Participações S.A., Ser Educacional S.A., Ânima Holding S.A., Bahema Educação S.A., Arco Educação S.A., Afya Participações S.A., Vasta Platform Limited, conforme Instituto Tricontinental de Pesquisa Social.

tem condições de orientar políticas públicas” (FREITAS, 2018, p. 125), é uma prática que jaz infundada à ordem social, desorientada de contexto democrático e, portanto, ainda é a guia dos partícipes capitalistas (contradição/totalidade). 2) Que a relação capital/trabalho estão reflexionadas pela precarização dos direitos sociais articulados a processo alienante e a conexão riqueza/miséria (contradição), de acordo com capítulo 5.

Com o Estado hegemônico, observa-se a utilização de novas e sofisticadas estratégias de formação do trabalhador que ressaltam resultados compensatórios ao capitalismo. Este nos desafia a tratar tudo e todos, seja a força de trabalho, a educação, a saúde, a cultura – o capital econômico, social, cultural e simbólico –, na totalidade, como instrumentos de acumulação (BOURDIEU, 2005). A mercadoria que é concebida em primeira instância, como ponto de satisfação de necessidades do indivíduo (MARX, 2011a), é ponto de troca. Uma vez a força de trabalho sendo instrumento de acumulação, ou seja, mercadoria, é um valor de uso, tem utilidade específica para o mercado de trabalho. Pois formar o trabalhador para o capital, pela perspectiva das competências socioemocionais, é retirar os direitos de propriedade do trabalhador pelo seus próprios saberes cognitivos e emocionais.

As discussões aqui apresentadas discorrem da parte para o todo e do todo para as partes, assim inferimos que as categorias analíticas permearam o debate em sua completude. Nessa mesma linha, as categorias empíricas⁹⁰, também estiveram presentes em todo o processo, a saber:

- o quadro teórico nos direcionou à percepção da documentação analisada, havendo uma aproximação com esta pesquisa na direção do problema para compreender as competências socioemocionais na formação do trabalhador;
- pelas diretrizes da OCDE (2015) e Unesco (DELORS, 1998) compreendemos que a escola colabora na formalização do modelo pré-estabelecido para a tipologia do sujeito/trabalhador - flexível, polivalente, individualizado – nas determinações da estrutura capitalista pela relação capital/trabalho. Uma vez que, os interesses do capital no Brasil se processam pela dominação externa tornando-os largamente indireta (FERNANDES, 1975), atravessada pelas Instituições Sociais e mediadas pelo Estado;
- o Instituto Ayrton Senna, como aparelho privado de hegemonia, está posto como *lócus* de suposto auxílio em sua articulação com a OCDE e, revelam-se pelos interesses de classe. Os quais se configuram paradigmaticamente em: alavancar exército industrial de reserva; estabelecer status nacional/internacional; maior arrecadação de *doações* para financiar a

⁹⁰ Destacadas no texto com sublinhado.

formação do trabalhador e alavancar a estrutura capitalista; disseminar o Projeto SENNA; manter a rede de relacionamentos com órgãos governamentais, sociedade civil, empresas privadas locais, organismos multilaterais, governos de outros países e universidades nacionais/internacionais; alargar a transnacionalização da educação garantindo a hegemonia capitalista;

- a origem das competências socioemocionais não emergem na OCDE. São reorganizadas e utilizadas para a prevalência do capital.

Retomamos a origem das competências socioemocionais pelo programa *Perry Preschool*, que em sua essência buscou apreender a eficácia do ensino na pré-escola pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e de linguagem com crianças entre três e quatro anos de idade com baixas capacidades e desfavorecidas socioeconomicamente. Essa abordagem enfatiza o adulto atuando como orientador, encorajador das crianças, auxiliando-as a fazer escolhas (autonomia), resolver problemas, engajar-se em atividades na promoção do desenvolvimento intelectual, social e físico com foco na interação dos indivíduos. Weikart (1971), chama de valores básicos: criatividade, habilidades acadêmicas, pensamento independente, cooperação, iniciativa, e responsabilidade. O impacto desse processo em sua origem, proporcionou para crianças da pré-escola alcançarem oportunidades de desenvolvimento cognitivo e emocional para favorecer seu desenvolvimento e crescimento intelectual acadêmico e socioemocional ao longo de quatro anos com reflexos no decorrer da vida do indivíduo, seja no âmbito social e no profissional.

Vale a pena salientar que os objetivos do documento da OCDE: *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*, é tratar tipos de habilidades envolvidas nos objetivos, metas, trabalho em equipe e controle emocional. Estes vinculados a promover o bem-estar do indivíduo, como valorização para o mercado de trabalho como as habilidades sociais predizentes do sucesso ao longo de toda a vida, por via das políticas públicas. O desenvolvimento dessas competências conferem o avanço do e para o capital, na racionalidade econômica, impulsionando o sujeito a ter sucesso na vida. Para tanto, se retomássemos a identidade original do momento histórico em que ela foi criada será que não poderíamos fazer um outro trabalho?

Como possível horizonte (FREITAS, 2018), poderíamos retomar a origem e a identidade das competências socioemocionais, aplicá-la num discurso contra hegemônico para combater a alienação, como uma antítese dessa problemática alienada. De forma assertiva, vem de encontro com a tríade aqui estudada: o IAS realizando atividades na educação através das determinações de organismos multilaterais – OCDE/Unesco – em seus interesses de classe, para

formação do trabalhador. Por essa análise, confirmamos a “personificação de categorias econômicas, as portadoras de determinadas relações e interesses de classes” (MARX, 2011a, p. 116) e, intrínsecas em todos os processos que se dizem humanizados e portadores de “bem estar social”.

Contudo, nossa tese se confirma plenamente, assim como os objetivos e a hipótese, mas na realidade, as competências socioemocionais estão sendo utilizadas pela articulação do mercado, aos ditames do capital. Essa teoria também pode ser usada para conscientizar, num esquema de caracterização de si, do outro e da classe trabalhadora, se considerarmos a origem do estudo. Anteriormente foi usada para combater a alienação do que estava acontecendo no campo da Psicologia da educação e propriamente da aprendizagem em si. Apresenta-se como uma antítese de uma tese de ensinagem alienada. Podemos resgatar essa teoria, não para ser a tese num processo de alienação, mas trazer a teoria como foi criada na sua origem.

A definição de uma política educacional, como de qualquer outra política pública, é uma construção histórica, que se dá mediante a negociação de interesses e visões de mundo expressas por diferentes grupos sociais. Logo, o contexto histórico é determinante (MARX, 2011a). Pois nos encontramos em um Estado neoliberal e um mercado capitalista permeados por políticas internacionais alienantes num discurso de múltiplas determinações, como demonstramos nos capítulos anteriores. Sendo assim, se faz necessário derrubarmos as barreiras e divisões discriminatórias, reconhecendo que somos seres, na constante: do que **deve** vir-a-ser.

É necessário elucidar que não somos contrários ao desenvolvimento das competências socioemocionais na formação do trabalhador. Defendemos este desenvolvimento na e pela formação humana em três vias de concepções: 1) seja pela máxima expressão da constituição do indivíduo *para si*, com formação da individualidade livre e universal ao apropriar-se de sua história social e as objetivar nas relações concretas (DUARTE, 1999); 2) seja pensar a educação na totalidade de possibilidades objetivas e contra hegemônicas, assim como a universalização da educação na integralidade do ser humano, aproximando-o de forma autônoma à sua consciência como integrante do desenvolvimento humano, com a clareza de sua contribuição específica pela sua “situação histórica social concreta” (MÉSZÁROS, 2008, p. 94). Esta permite a elaboração e internalização dos valores pelos quais o indivíduo se constitui em integridade; 3) seja pela perspectiva da totalidade humanizadora em que “a coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (MARX; ENGELS, 2007, p. 534), e assim caminarmos rumo à emancipação e formação humana, desconstruindo as utopias educacionais e a doutrinação permanente (MÉSZÁROS, 2008).

Concluimos o quanto as competências socioemocionais, ao serem distanciadas de sua origem, perdem a identidade, esclarecem e resplandecem os interesses de classes no Brasil, pela OCDE, Unesco e IAS. Esses organismos completam-se no (des)ajuste capitalista ao fornecer para o trabalhador uma formação reducionista, parcelada e separada das funções psíquicas e fundantes do indivíduo: a cognição e a emoção.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**. 2016, vol.24, n.25, pp. 8-27. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- _____. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: Unesco/MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2019.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudo de caso. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.6, n. 1, p. 45-53, jan/jun. 2011. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- AGÊNCIA BRASIL. **Instituto Ayrton Senna e MEC devem assinar acordo de cooperação**: entidade deve contribuir em áreas como formação de professores. Brasília, 22 abril 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-04/instituto-ayrton-senna-e-mec-devem-assinar-acordo-de-cooperacao>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 81. p. 53-60. Maio, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/990>. Acesso em: 03 abril 2019.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. 2017. Disponível em: www.38reuniao.anped.org.br. Acesso em: 16 maio 2018.
- _____. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **Fábrica da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, Sociedade Unipessoal, LDA, 2003.

_____. **O poder simbólico**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. Lei do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. **Lei nº 5.107, de 13 de setembro de 1966**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5107-13-setembro-1966-368498-norma-pl.html>. Acesso em: 03 maio 2022.

_____. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera Dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. INEP, Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002747.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abril. 2019.

_____. **Brasil recebe aprovação da OCDE de novos instrumentos legais na área da ciência e tecnologia**. 03 julho 2020. Disponível: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 121/2022. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 12 mai. 2022.

_____. **Brasil no Pisa 2021**: matriz de referência para pensamento criativo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 21 mai. 2022.

_____. **OCDE**: Brasil está pronto para processo de adesão. 24 set. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/09/copy_of_ocde-impulsionara-parcerias-brasileiras. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista brasileira de educação**. v. 16, n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br>. Acesso em: 11 nov. 2018.

CAPUTO, Stela Guedes. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul/dez. 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23898>. Acesso em: 21 abril 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/44451>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especialidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 abril 2019.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 2015.

CNTE. **Parceria com Instituto Ayrton Senna escancara a mercantilização**. Brasília, 01 de julho de 2019. Disponível: <https://www.cnte.org.br>. Acesso: 01 fev. 2021.

CORMELATTO, Luciani Paz.; PERONI, Vera. Maria Vidal. Parceria público-privada e a gestão da educação: a proposta heterônoma do programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-133, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda globalmente estruturada para educação”? **Educação e Sociedade**. Campinas. vol. 25, n. 87, p. 423-460. Maio/ago. 2004 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 março 2019.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Cortez: São Paulo, 1998.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: racionalidade que se faz história. In: DIAS Edmundo Fernandes et al. **O outro Gramsci**. 2ª ed. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

DUARTE, N. A individualidade para si: contribuição a uma categoria histórico-social da formação do indivíduo. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Geórgia Cêa; Sonia Rummert. Leonardo Gonçalves (Org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editoria da FURG, 2019, p. 83-120.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para educação básica e a construção de uma nova pedagogia. In: NEVES, Lucia M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª ed. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975.

_____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio e interpretação sociológica**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Globo, 2008.

FERREIRA, António Gomes. **Dicionário de Latim-Português**. Portugal: Porto Editora, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXIII n. 79 ago. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorrober (org.). **Caminhos Investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DPEA, 2002.

FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores na luta de classes. **Trabalho Necessário**. Ano 14. n. 25, 2016. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 15 maio 2020.

_____. Prefácio na tragédia da pandemia. In: BRAVO, Maria Inês S.; MATOS, Maurilio C.; FREIRE, Silene M. (Orgs.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

_____. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2ª ed. Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Kallaikia - Revista de Estudos Galegos**, n. 2, jun. 2017. Disponível em: https://issuu.com/aestudosgalegos/docs/kallaikia_2_issuu. Acesso em: 15 mai. 2020.

FORD, Henry. **Os Princípios da Prosperidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1967.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educar para as competências do século 21** (Sumário: Fórum de Ministros). São Paulo: MEC/INEP/Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 19 jul. 2019.

FRAGOSO-LUZURIAGA, Rocio. Inteligencia emocional y competencias emocionales em educación superior, ¿un mismo concepto? **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, vol. VI, núm. 16, 2015, pp. 110-125.

FRANCO, Luiza. Investir em educação para a primeira infância é melhor estratégia anticrime, diz Nobel de Economia. Entrevista com James Heckman. **BBC News Brasil**. São Paulo. 21 mai 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FREITAS, Rogério Gonçalves de. COELHO, Higson Rodrigues. Futuro antecipado na Educação: OCDE e controle do Conhecimento Global. **Revista Roteiro**. V. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21401>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE**. v. 28 n. 1 jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONDIM, Sonia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências Socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**. 14(4). out-dez 2014. pp. 394-406. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n4/v14n4a06.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e as organizações da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Caderno 22**. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

HAYEK, Frederick August Von. **O caminho da servidão**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HARVEY, David. 17ª ed. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

HECKMAN, James; PINTO, Rodrigo; SAVELYEV, Peter. Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. **American Economic Review**. 2013 October. Disponível em:

<https://www.aeaweb.org/articles/pdf/doi/10.1257/aer.103.6.2052>. Acesso em: 19 dez. 2021.

HECKMAN, James et al. **Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes**. University of Chicago. Chicago, USA, 2010.

HOEVELER, R. C. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*. v. 4; n. 5. Ago/Dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/issue/view/607>. Acesso em: 28 fev. 2022.

IANNI, Otávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial. Abr. 2011. p. 397-416. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **A ditadura do grande capital**. 1ª ed. Expressão Popular: São Paulo, 2019.

INEP. **Panorama da educação**: destaques do Education at Glance 2020. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 04 jun. 2021.

IAS, Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais**: material de discussão. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

_____. **Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira**. 2016. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em 24 ago. 2019.

_____. **Quem Somos**. ([2012]). Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 08 dez. 2020.

_____. **Relatório Anual de Resultados 2012**. 2013. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. **Relatório Anual de Resultados 2013**. 2014a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. **Relatório Anual de Resultados 2014**. 2015. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. **Relatório Anual de Resultados 2015**. 2016a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. **Relatório Anual de Resultados 2016**. 2017. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. **Relatório Anual de Resultados 2017**. 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. **Relatório Anual de Resultados 2018**. 2019. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. **Relatório Anual de Resultados 2019**. 2020f. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. **Relatório Anual de Resultados 2020**. 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 01 abril. 2022.

_____. **Instituto Ayrton Senna assina parcerias com Singapura e Finlândia**. Publicado em 21 de maio de 2018. 2018a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/instituto-ayrton-senna-assina-parcerias-com-singapura-e-finlandia.html>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. **Engajamento com os outros**. E-book. 2020a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. **Abertura ao novo**. E-book. 2020b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. **Amabilidade**. E-book. 2020c. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. **Autogestão**. E-book. 2020d. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. **Resiliência emocional**. E-book. 2020e. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O que é? – Marco regulatório. Revista Desafios do desenvolvimento**. Ano 3. 19ª ed. 19. 07 fev. 2006. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre globalização**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KATREIN, Camila. **Os programas de aprendizagem profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora**. Dissertação (Mestrado) UFSC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 24 fev. 2019.

KEN OTA, Nilton; ANDRADE, Daniel Pereira. Uma alternativa ao neoliberalismo. Entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 27, n. 1., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/PsJH4bJHFgzmKnPmFHM9hDR/?lang=pt>. Acesso em: 07 abril 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da reforma. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30>. Acesso em: 06 nov. 2018.

KUENZER, Acácia Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Reunião Científica Regional da Anped – ANPED SUL**, UFPR: Curitiba, PR. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

KURZ, Robert. **O pós-modernismo e o fetiche do trabalho**: sobre a condição histórica na teoria de Marx. versão portuguesa, set. 2003. Disponível em: <http://www.obeco-online.org/robertkurz.htm>. Acesso em: 01 jun. 2022.

LA BOÉTIE, Étienne. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Versão para e-Book. L.C.C. Publicações Eletrônicas., 2006. Disponível em: www.culturabrasil.org. Acesso em: 20 dez. 2020.

LAGO, Aliene. **Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado). USP. 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 24 fev. 2019.

LAROS, Jacob Arie; PANCORBO, Gina. Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) Inventory. **Paidéia**. sep-dec. 2017, vol. 27, No. 68, 339-347. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tomaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálisis**. vol. 10, n. esp. P. 37-45, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/issue/view/602>. Acesso em: 27 mai. 2020.

LINGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (orgs.). **Dicionário Gramsciano**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007

_____. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/685>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa da pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 287-298. maio/ago, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2019.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 15. ed. Livro 1 – O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl H.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat Mores. e-Book, 1999.

_____. **Feuerbach** (1845). In: MARX, K. H.; ENGELS, F. 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 (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MEIRELLES, Elisa. Luiz Carlos de Freitas: a lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor. Entrevista com Luiz Carlos de Freitas. **Nova Escola**, Ed. 283, 01 jun. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/975/luiz-carlos-defreitas-a-logica-empresarial-no-ensino-desmoraliza-o-professor>. Acesso em: 26 maio 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Cecília de Souza. Os desafios da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (orgs). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do Conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117132892008.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MOTA, A. E. Ideário da reforma: o cidadão-pobre, o cidadão-fabril e o cidadão-consumidor. In: **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.

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

_____. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. *In*: Geórgia Cêa; Sonia Rummert. Leonardo Gonçalves (Org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 13-59.

NEVES, Lucia M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia M. W. SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lucia M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. **Trabalhando com o Brasil**. Secretaria de Relações Globais. Paris. França, Março 2018a. Disponível em: <http://www.oecd.org/brazil/Active-with-Brazil-Port.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. **Relatórios econômicos da OCDE: Brasil 2018**. Fev. 2018b. Disponível em: www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-brazil.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **OCDE Future of educations and skills 2030: OCDE Learning Compass 2030**. 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>. Acesso em: 25 out. 2021.

_____. **A propos**. [2020]. Disponível em: <https://oecd.org/fr>. Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. **Brasil: para uma economia mundial mais forte, limpa e justa**. [2011]. Disponível em: <http://www.oecd.org/centrodemexico/49825792.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. **Pisa 2015: draft collaborative problem solving framework**. Paris: OECD, 2013. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/collaborative-problem-solving/>. Acesso em: 24 ab. 2019.

OHNO, Tiichi. **Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala**. Bookman: Porto Alegre, 1997.

PAR. Plataforma Educacional. **Competências Socioemocionais na BNCC**. [2015] Disponível em: <https://www.somospar.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2019.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: Colônia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** São Paulo: IAS, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

RABAGLIO, Maria Odete. **Gestão por competências: ferramentas para atração e captação de talentos humanos.** Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2014.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas.** Rio de Janeiro: Grupo Editorial Record, 2016.

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

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. FERNANDES, Claudia de Oliveira. Governança educacional global e a gênese dos testes das habilidades socioemocionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 214-235, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4006/3347>. Acesso em: 29 mar 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda. As pesquisas desenvolvidas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional.** Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso: 20 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação.** v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. pg 143-155.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo.** 27ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais.** Dissertação (Mestrado). UEM, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 775-794, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89446960014.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SHIROMA, Eneida Otto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-line.**

Dourados/MS, v.4 n. 11, p. 21-38. maio./ago. 2014. Disponível em:

https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/pdf_232. Acesso em: 20 out. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 08 jun. 2020.

SILVA, Marcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora.** Tese. UNESP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em 28 jun. 2019.

SILVA JUNIOR, Walcir Soares da. Competências Socioemocionais e um novoparadigma para inteligência. **Research Gate.** Conference Paper. Julho 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342752591_Competencias_socioemocionais_e_um_novo_paradigma_para_inteligencia. Acesso em: 12 jan. 2022.

SIMÃO, Andréia Aparecida. **Transformações do mundo do trabalho e formação do trabalhador: o sujeito aprendente.** 2016. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC. Disponível em: <http://pergamum.unoesc.edu.br>. Acesso em: 02 maio. 2020.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINÉZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como *política pública*: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2019.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica.** 8. ed. Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1990.

TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Tradução Patrícia Chittoni. Campinas: Papyrus, 1997.

TELLO, César G. **Los objetos de estudios de la política educativa.** 1a ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Autores de Argentina, 2015.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. O primeiro estruturalismo: método de pesquisa para as Ciências da Gestão. **RAC,** v. 10, n. 2, p. 137 -156, abr./jun. 2006.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **A formação da classe operária**. V.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. Consciência de Classe. In: **A formação da classe operária**. V.3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

TRIVIÑOS, Pesquisa qualitativa. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**. Declaração de Incheon. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. **Programa de Cátedras UniTwin/Unesco**. [2017]. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/higher-education/unitwin>. Acesso em: 01 fev. 2021.

VAN ZANTEN, Agnés. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22 n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Cynthia Greive (org.). **Carlos Roberto Jamil Cury**: intelectual e educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 11-30.

WEIKART, D. P. **Relationship of Curriculum, Teaching, and Learning Preschool Education**. Hyman Blumberg Memorial Symposium on Research in Early Childhood Education, The Johns Hopkins University. Baltimore, Maryland, EUA. February, 1971. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED049837.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

WHITE, Bill. **America's Fiscal Constitution: its Triumph and Collapse**. New York: Public Affairs. 2014, p. 250.

ZARIFIAN, Philipe. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. 2ª ed. São Paulo: Ed. Senac, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Documentos analisados pelos autores – quadro teórico

AUTOR	DOCUMENTOS ANALISADOS
CAMILA SIQUEIRA KATREIN	<ol style="list-style-type: none"> 1. UNESCO. JUVENTUDES E HABILIDADES. Colocando a educação em ação . Relatório Conciso de Monitoramento Global da EPT. 2012. 2. Unesco Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação . Brasília, 2010. 3. Unesco Educação para Todos: o Compromisso Dakar . Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. 4. OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). Estudos da OCDE sobre competências: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. 5. MTE. Portaria nº 335, de 15 de maio de 2018. Plano Nacional de Aprendizagem Profissional. 93. ed. Brasília, DF, 16 maio 2018. Seção 1. 6. _____. Portaria nº 723, de 23 de abril de 2012. Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP). 93. ed. Brasília, DF. 7. _____. Portaria nº 751, de 10 de junho de 2015. Regulamenta o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional (FNAP). 93. ed. Brasília, DF. p. 123.
ALIENE LAGO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Delors, J. Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et al. (1999). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional 2. Instituto Ayrton Senna, s/ano) Instituto Ayrton Senna (s/ano). Competências socioemocionais: material de discussão. 3. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 4. Lei n. 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017. Organization for Economic Co-Operation and Development. (2004). Career guidance and public policy: bridging the gap. Paris: OECD. 5. Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. European Journal of Psychological Assessment, 32(1), 5-16. 6. Santos, D., & Prime, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma sobre ...Educação para o século XXI. 7. Abed, A. L. Z. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho

	<p>para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo.</p> <p>proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.</p>
MARCIO MAGALHAES DA SILVA	<ol style="list-style-type: none"> 1. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. CAPES – FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital n. 44/2014. Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais, 2014. 3. DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998. 4. FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: “Educar para as competências do século 21”. Agenda. São Paulo, 2014. 5. IAS – Instituto Ayrton Senna. Educação para o século 21, 2011. 6. IAS. Competências socioemocionais: material de discussão, 2013. 7. IAS. Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira, 2016. 8. MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Movimento pela Base Nacional Comum, 2018. 9. OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.
JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. 2. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 16/99. Aprovado em 5.10.99 3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico 4. DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 6ª ed., São Paulo, Cortez, Brasília, MEC: Unesco, 1998 5. FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Competências para o progresso social. São Paulo, 24 a 25 de março de 2014 6. FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Educar para as competências do século 21” (Comunicado de Imprensa). São Paulo, 2014b. 7. FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Educar para as competências do século 21 (Sumário: Fórum de Ministros). São Paulo: MEC/INEP/ Instituto Ayrton Senna, 8. INSTITUTO AYRTON SENNA. Alunos de Harvard fazem projeto para desenvolver socioemocionais nas escolas públicas brasileiras. 9. INSTITUTO AYRTON SENNA; Unesco. Competências socioemocionais: Material de discussão. 10. PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração

	para apoiar as políticas públicas. São Paulo: OCDE, Instituto Airton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014. 11. PORVIR. Especial socioemocional.
SMOLKA; LAPLANE; MAGIOLINO E DAINEZ	1. Primi; Santos - OCDE IAS
RODRIGUES; FERNANDES	1. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Education at a Glance 2013: OECD indicators. Paris: OECD, 2013a. 2. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Pisa 2015: draft collaborative problem solving framework. Paris: OECD, 2013b.
PANCORBO; LAROS	Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills [DX Reader version]. Paris, France: OECD
MARSIGLIA E MARTINS	Não há referência de documentos
FRAGOSO- LUZURIAGA	Unesco . Jaques Delors, La educaciona encierra un tesouro, México, 1997. OCDE, 2011. Education and Skills e better policies for development: recommendations for policy coherence.
GONDIM; ET ALL	UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción.
CARVALHO; SANTOS	1. BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação do grupo. Resumo Executivo. Washington: Banco Mundial, 2011. 2. DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 1998. 3. FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “Educar para as competências do século 21”. Competências para o Progresso Social. São Paulo: MEC/INEP/ Instituto Ayrton Senna, 2014. 4. FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “Educar para as competências do século 21”. Sumário: Fórum de Ministros. São Paulo, 2014b 5. PRIMI, R.; SANTOS, D. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar as políticas públicas. São Paulo: OCDE, Instituto Airton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014.
CARVALHO; SILVA	INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). Competências socioemocionais: material para discussão. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

Fonte: Quadro teórico. Elaborado pela autora

APÊNDICE B - Número de crianças e jovens atendidos por projeto entre os anos de 2012 a 2019

Solução Educacional/ANO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Gestão Nota 10	40.121	1.189.126	0	0	0	0	0	0
Circuito Campeão	520.825	346.164	0	0	0	0	0	0
Se Liga	38.966	34.659	0	0	0	12.000	10.815	0
Acelera Brasil	32.195	17.119	0	0	0	11.000	14.004	0
Fórmula da Vitória	5.031	4.060	0	0	0	0	0	0
SuperAção Jovem	211.760	419.227	0	1.792	0	25.500	0	0
Educação pela Arte	1.795	1.445	0	0	0	0	0	0
Educação pelo Esporte	295	298	0	0	0	0	0	0
Escola Conectada	1429	0	0	0	0	0	0	0
Escola de tempo integral	0	0	18.351	17.561	0	2.200	0	0
Sala de Leitura	0	0	321.640	22.820	0	0	0	0
Solução Educacional EM			7.700	0	0	0	0	0
Ensino Médio para vida	0	0	0	0	0	0	0	0
Letramento Científico				0	0	0	0	0
Letramento em Programação	0	0	0	170	0	0	3.625	8.171
Criatividade e Pensamento Crítico	0	0	0	0	2500	0	0	0
Gestão de Política e alfabetização	0	0	0	0	2.968	36.462	107.722	0
Ensino Médio Integral em tempo integral (EMITI)	0	0	0	0	0	0	3.500	4.000
Diálogos Socioemocionais	0	0	0	0	0	0	359.000	320.000

Fonte: Instituto Ayrton Senna (2013; 2014a; 2015; 2016a; 2017; 2018; 2019; 2020f).
Elaborado pela autora.

ANEXOS

ANEXO A - Contribuições em percentuais dos países membros no orçamento de 2019

Países membros	Contribuição %
AUSTRÁLIA	3,1
ÁUSTRIA	1,5
BÉLGICA	1,7
CANADÁ	3,5
CHILE	1,2
REPÚBLICA CHECA	1,1
DINAMARCA	1,4
ESTÔNIA	0,9
FINLÂNDIA	1,3
FRANÇA	5,2
ALEMANHA	7,2
GRÉCIA	1,1
HUNGRIA	1,0
ISLÂNDIA	0,6
IRLANDA	1,3
ISRAEL	1,4
ITÁLIA	4,0
JAPÃO	9,4
CORÉIA	3,3
LETÔNIA	0,9
LITUÂNIA	0,9
LUXEMBURGO	0,8
MÉXICO	2,7
PAÍSES BAIXOS	2,2
NOVA ZELÂNDIA	1,1
NORUEGA	1,6
POLÔNIA	1,6
PORTUGAL	1,2
REPÚBLICA ESLOVACA	1,0
ESLOVÊNIA	0,9
ESPANHA	3,0
SUÉCIA	1,6
SUÍÇA	2,2
PERU	2,2
REINO UNIDO	5,4
ESTADOS UNIDOS	20,5
Total de contribuições	100,0

Fonte OCDE. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/budget/member-countries-budget-contributions.htm>.
Acesso em 17 dez. 2020

ANEXO B - Países membros da OCDE/ano adesão – em ordem alfabética

Nº	PAÍS	ANO
1	Alemanha	1961
2	Austrália	1971
3	Áustria	1961
4	Bélgica	1961
5	Canadá	1961
6	Chile	2010
7	Colômbia	2020
8	Coreia do Sul	1996
9	Dinamarca	1961
10	Eslováquia	2000
11	Eslovênia	2010
12	Espanha	1961
13	Estados Unidos	1961
14	Estônia	2010
15	Finlândia	1969
16	França	1961
17	Grécia	1961
18	Hungria	1996
19	Islândia	1961
20	Irlanda	1961
21	Israel	2010
22	Itália	1962
23	Japão	1964
24	Letônia	2016
25	Lituânia	2018
26	Luxemburgo	1961
27	México	1994
28	Nova Zelândia	1973
29	Noruega	1961
30	Países Baixos	1961
31	Polônia	1996
32	Portugal	1961
33	Reino Unido	1961
34	República Tcheca	1995
35	Suécia	1961
36	Suíça	1961
37	Turquia	1961

Fonte OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/members-and-partners/>. Acesso em 17/12/2020

ANEXO C - Parceiros NetFWD (Net Forward)



Fonte: IAS – Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>.

ANEXO D – Parceiros do McDia Feliz – 2020



Fonte: IAS. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/apoie/mcdia-feliz.html#empresas>.

ANEXO E - Parceiros Sociais Lide Educação

ALIADOS OURO



ALIADOS PRATA



Fonte: IAS (2016a)

ANEXO F - Retirantes – Candido Portinari (1944)



Fonte: Google Arts & Culture

ANEXO G - Termo de ciência e autorização para publicação eletrônica na biblioteca digital da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

1. Identificação do material bibliográfico:

- TCC Graduação;
- TCC Pós-graduação Especialização;
- Dissertação;
- Tese.

2. Identificação do autor (es): Andréia Aparecida Simão

Curso: Doutorado em Educação

Título do Trabalho: Competências Socioemocionais na formação do trabalhador: interesses de classe na relação OCDE e Instituto Ayrton Senna

E-mail: andreiasimao11@gmail.com

Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida

e-mail: malu04@gmail.com

Número de páginas: 188

Data de defesa: 05 de agosto de 2022 Data de entrega do arquivo: 30/082022

3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?¹ Sim Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital Total Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário
 - Resumo
 - Bibliografia
 - Outras permissões, quais?
-

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

4. Está sujeito a registro de patente?

(x) Não

() Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. _____

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Local e data, 24 de agosto de 2022



Assinatura do autor (es)

¹ Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

² Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.