



**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA**  
**EM REDE NACIONAL – PROFSOCIO**

**ANTONIA LIDIANE ALMEIDA DE LIMA**

**A RELAÇÃO ENTRE “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS” E POLÍTICA  
EDUCACIONAL NEOLIBERAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL (EEEP) DO CEARÁ**

**SOBRAL**

**2023**

**ANTONIA LIDIANE ALMEIDA DE LIMA**

**A RELAÇÃO ENTRE “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS” E POLÍTICA  
EDUCACIONAL NEOLIBERAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL (EEEP) DO CEARÁ**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA como requisito para a obtenção do título de mestre em sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Joannes Paulus Silva Forte

**SOBRAL**

**2023**

**ANTONIA LIDIANE ALMEIDA DE LIMA**

**A RELAÇÃO ENTRE “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS” E POLÍTICA  
EDUCACIONAL NEOLIBERAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL (EEEP) DO CEARÁ**

Dissertação submetida ao Programa de  
Mestrado Profissional de Sociologia em  
Rede Nacional (PROFSOCIO) da  
Universidade Estadual Vale do Acaraú –  
UVA como requisito para a obtenção do  
título de mestre em sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Joannes Paulus Silva  
Forte

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Joannes Paulus Silva Forte (Orientador)  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

---

Prof. Dr. Werber Pereira Moreno  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

---

Prof. Dr. Francisco Alencar Mota  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, e pela força necessária para vencer todos os obstáculos que surgiram até aqui.

Ao meu filho, José Osiris, que mesmo quando me senti fraca, ver o seu sorriso, ou até mesmo vê-lo dormir tranquilamente em meio a textos e livros, fez-me ter forças para prosseguir, a quem também peço desculpas por muitas vezes deixar de atender as suas necessidades para me dedicar aos estudos mesmo você sendo um bebê.

Agradeço de forma especial à minha família, em nome de minha mãe, Maria (Naide), pelo apoio incondicional para que eu possa alcançar meus objetivos e principalmente por ser, juntamente com as minhas irmãs, Katiane e Ariane, verdadeiras mães para o meu filho, ao meu esposo, Challe, ao meu pai, Eurico, e aos meus irmãos, John e Diêgo, pelo apoio e incentivo nessa jornada.

Dirijo também os meus agradecimentos aos meus colegas de turma, pelas contribuições tão necessárias à minha formação, aos meus colegas de trabalho, por todo o apoio e compreensão em alguns momentos difíceis em especial a Daiane, Thércio, Calina e a Secretária de Educação Lisandra.

Agradeço a todos os professores do ProfSocio, incluindo os professores da banca de qualificação pelas contribuições ao trabalho, a banca de defesa, Prof. Dr. Werber Pereira Moreno, Prof. Dr. Francisco Alencar Mota e, em especial ao meu orientador Prof. Dr. Joannes Paulus Silva Forte, por todo o apoio, incentivo, paciência e sabedoria sem os quais esse trabalho não seria realizado.

Ao fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre a relação entre “competências socioemocionais” e a política educacional neoliberal em uma escola estadual de educação profissional (EEEP) do estado do Ceará. O objetivo geral é analisar a relação entre as “competências socioemocionais” e a política educacional neoliberal, a partir do projeto “Diálogos Socioemocionais”, desenvolvido nas aulas da disciplina *Formação para a Cidadania*, na escola-campo. A ideia inicial se deu a partir da necessidade de discutir e compreender a intencionalidade de órgãos privados em apoiar e auxiliar a escrita de documentos que norteiam a educação básica brasileira, orientando o sistema público de ensino do estado do Ceará na gestão da educação e na produção e execução do currículo do ensino médio. De metodologia predominantemente qualitativa, este estudo contou com análise de documentos, observação direta de aulas da disciplina de Formação para a Cidadania e entrevistas semiestruturadas realizadas com o diretor/a, o/a professor/a da disciplina e com coordenadores/as do projeto Diálogos Socioemocionais na escola-campo. Como conclusão geral, a pesquisa revelou que a educação escolar, no Ceará e no Brasil, tem sido norteadada pelo projeto de formação de sujeitos neoliberais ou neosujeitos, especialmente com a pretensão de desenvolver nos jovens as chamadas “competências socioemocionais” para que se adequem às estruturas da sociedade capitalista neoliberal.

**Palavras-chaves:** Educação escolar. Ensino médio. Neoliberalismo. Competências socioemocionais.

## ABSTRACT

This paper presents research on the relationship between “socio-emotional skills” and neoliberal educational policy in a state school of professional education (EEEEP) in the state of Ceará. The overall objective is to analyze the relationship between “socio-emotional skills” and neoliberal educational policy, based on the “Socio-emotional Dialogues” project, developed in the Training for Citizenship classes at the rural school. The initial idea came from the need to discuss and understand the intentionality of private bodies in supporting and assisting the writing of documents that guide Brazilian basic education, guiding the public education system in the state of Ceará in the management of education and in the production and execution of the high school curriculum. With a predominantly qualitative methodology, this study included analysis of documents, direct observation of classes in the subject Training for Citizenship and semi-structured interviews conducted with the teacher of the subject and with coordinators of the Socioemotional Dialogues project at the field school. As a general conclusion, the research revealed that school education, in Ceará and in Brazil, has been guided by the project of training neoliberal subjects or neosubjects, especially with the intention of developing in young people the so-called “socio-emotion skills” so that they adapt to the structures of neoliberal capitalist society.

**Keywords:** School education. High school. Neoliberalism. Socio-emotional skills

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPAE/CE** Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, seção Ceará
- BM** Banco Mundial
- BID** Banco Interamericano do Desenvolvimento
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CASEL** Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
- CONSED** Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCRC** Documento Curricular Referencial do Ceará
- FMI** Fundo Monetário Internacional
- IAS** Instituto Ayrton Senna
- INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** Ministério de Educação
- OCDE** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC** Organização Mundial do Comércio
- ONU** Organização das Nações Unidas
- PDT** Professor Diretor de Turma
- PISA** Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNLD** Programa Nacional do Livro didático
- PPDT** Projeto Professor Diretor de Turma
- PV** Projeto de Vida
- SEDUC/CE** Secretaria de Educação do Estado do Ceará
- UNDIME** União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....</b>	<b>21</b>
2.1. Neoliberalismo na escola pública brasileira .....	24
2.2. Relação entre os gerentes privados da educação pública e os diálogos socioemocionais.....	29
<b>3. O PROJETO DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS: DA TEORIA À PRÁTICA NA ESCOLA-CAMPO .....</b>	<b>37</b>
3.1. A visão do Instituto Ayrton Senna sobre o Projeto Diálogos Socioemocionais	37
<b>4. A BNCC E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS .....</b>	<b>52</b>
4.1. As competências socioemocionais na escola-campo .....	66
4.2. O Professor Diretor de Turma e a disciplina de Formação para a Cidadania: a execução do Projeto Diálogos Socioemocionais.....	72
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso, na modalidade dissertação, partiu da seguinte questão: qual a relação entre o projeto "Diálogos Socioemocionais", desenvolvido na disciplina *Formação para a Cidadania*, em uma Escola de Educação Profissional da região noroeste do Estado do Ceará, e a política educacional neoliberal? A fim de buscar respostas a ela, o nosso objetivo geral é analisar a relação entre “competências socioemocionais” e política educacional neoliberal, a partir do projeto “Diálogos Socioemocionais”, desenvolvido nas aulas da disciplina *Formação para a Cidadania*, na escola-campo.

Afinal, como são trabalhadas as “competências socioemocionais” levadas ao ensino médio da escola pública pelo sistema de ensino do Estado do Ceará, sob a orientação do Instituto Ayrton Senna? Buscar respostas a essa questão faz-se necessário para que se possa entender para qual modelo de sociedade este projeto estaria voltado. Segundo o site do Instituto Ayrton Senna, ele busca parcerias público-privadas em prol da melhoria da educação para que ela, por sua vez, trabalhe com o aluno de forma “integral”. Para que isso ocorra, pode haver a necessidade de reelaboração e ou reestruturação do currículo. Sendo assim no próprio site do Instituto, há a oferta de apoio, tanto para a reelaboração do currículo quanto para a implementação de políticas e práticas para o desenvolvimento integral do aluno, senão vejamos:

O Instituto Ayrton Senna constrói colaborativamente com secretarias de educação uma proposta para o Ensino Médio que forma integralmente os estudantes para concretizar seus projetos de vida. Oferecemos apoio para formulação e implementação de políticas e práticas de educação integral que envolvem reestruturação curricular, formação, acompanhamento e avaliação, Além do desenho de modelos de escola voltadas ao desenvolvimento integral. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021)

De início pode se compreender essa ação do Instituto Ayrton Senna (IAS) como uma ação altruísta, pois um instituto privado que se coloca à disposição do setor público oferecendo apoio para formular e implementar políticas de reestruturação curricular sem aparentemente receber algo em troca a não ser a melhoria dos padrões de educação e convivência em sociedade é algo louvável, porém, se levarmos em consideração a política neoliberal na qual estamos inseridos, podemos chegar a uma outra conclusão, de que na verdade, o Instituto Ayrton

Senna (IAS) seria um braço do neoliberalismo na educação e que por meio dele os interesses econômicos internacionais estariam sendo defendidos

Para que se possa prosseguir com a pesquisa também se faz necessário compreender o que seria então essa política neoliberal, que aparentemente não se trata somente de uma política econômica, ou mesmo uma ideologia, mas sim um sistema normativo que abrange os mais variados aspectos da vida em sociedade. Para Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência, ainda segundo os mesmos autores:

O neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (DARDOT, LAVAL 2016, p, 15)

Assim sendo, pode-se notar que, por não se tratar de um simples modelo econômico o neoliberalismo está presente em todos os âmbitos da sociedade inclusive na escola, que é responsável pela formação de tantos indivíduos, que veem nela a única forma de mudar de vida e de alcançar seus objetivos. Implantar projetos que visam o desenvolvimento de competências socioemocionais, é simplesmente mais uma forma de promover o pensamento neoliberal na escola pública.

Para realizar a pesquisa de campo, escolhemos uma escola de educação profissional da rede estadual de ensino médio do Ceará, a qual não será identificada em razão do devido tratamento ético a ser dado aos interlocutores, e, em especial, ao/à professor/a da disciplina Formação para a Cidadania, que, pela mesma razão, também será mantido no anonimato. Dito isso, os/as interlocutores/as desta pesquisa aparecem neste texto com nomes fictícios.

Considerando o recorte de nossa pesquisa, questionamos: como ocorrem os “Diálogos Socioemocionais”, por meio da disciplina *Formação para a Cidadania*, na escola-campo? De antemão, sabemos que o projeto Diálogos Socioemocionais é desenvolvido dentro dessa disciplina, que tem carga horária semanal em todas as séries do ensino médio. Para isso, fez-se necessário compreender como se dá o desenvolvimento das aulas com as quais o projeto Diálogo Socioemocionais é executado.

Durante a aula da disciplina de Formação para a Cidadania, o objetivo explicitado é estimular os estudantes a tornarem-se cidadãos mais responsáveis, críticos e ativos permitindo-lhes trabalhar suas vivências no plano pessoal e coletivo. Este componente curricular se dá através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), em que um professor assume o compromisso de se responsabilizar pelos alunos de uma única turma, preferencialmente.

O professor denominado Professor Diretor de Turma (PDT) tem cinco horas de sua carga horária semanal voltadas a esse trabalho, o que lhes permite chegar a um conhecimento mais aprofundado de cada um dos alunos que acompanha. Assim, ele pode orientar cada aluno de acordo com as suas necessidades específicas. Também cabe ao Professor Diretor de Turma (PDT) atuar como mediador entre os alunos, os demais professores e os demais envolvidos no processo educativo, além de ser quem preside as reuniões de Conselho de Turma (diagnósticas e bimestrais).

Alguns autores descrevem a formação cidadã a partir de dois enfoques: um essencialmente minimalista e outro maximalista. O enfoque minimalista caracteriza-se por se relacionar mais a uma educação mais tradicional e mais ligada à aprendizagem de conteúdos, enquanto que o enfoque maximalista, para além da aprendizagem dos conteúdos, considera importante o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores de uma maneira contextualizada; ou seja, leva em consideração a interatividade que o cotidiano proporciona ao discente no decorrer da sua formação cidadã (REYES; CAMPOS; OSANDÓN; MUÑOZ, 2013; MUÑOZ; TORRES, 2014).

Também buscaremos compreender o que pensa o/a professor/a da disciplina *Formação para a Cidadania*, na escola-campo, sobre o projeto “Diálogos

Socioemocionais”? Sendo este também professor/a de Sociologia como se dá o desenvolvimento do projeto durante as aulas, o que ele/ela pensa sobre a formação oferecida aos/às professores/as sobre os “Diálogos Socioemocionais”? Estas são mais questões que buscamos responder com o desenvolvimento da pesquisa.

Inicialmente, compreender como se dá a aula de Formação para a Cidadania foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa, assim como compreender o processo de implantação do Projeto Professor Diretor de turma e do Programa Diálogos Socioemocionais no Estado do Ceará.

No Ceará, o projeto surge em 2007, durante a programação do XVIII Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, seção Ceará (ANPAE/CE), durante a apresentação da professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, sobre o tema Diretor de Turma, a qual atualmente presta consultorias ao sistema de ensino do estado do Ceará. Após a apresentação do projeto no evento, segundo Lima (2014), três gestores dos municípios de Canindé, Eusébio e Madalena optaram por realizar o projeto piloto em suas localidades, e, em seguida a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) percebeu que resultados obtidos por eles nos quesitos diminuição da evasão escolar e indisciplina eram positivos e já em 2008, implantou o projeto em 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará e, em 2010, abriu edital para adesão de escolas regulares.

Segundo a SEDUC (2010), o projeto Professor Diretor de Turma tem como objetivos: proporcionar a mediação e a articulação de diferentes interesses entre alunos, pais, gestores escolares, professores e governo; construir a identidade social do educando; funcionar como uma estratégia de disciplinamento escolar; interligar a escola e a família, sendo uma alternativa de gestão pedagógico-administrativa; equilibrar a relação entre educação formal e informal; acompanhar e atuar nos índices de abandono, evasão, repetência e violência escolar; ter o professor como operador do projeto e gestor de turma; integrar escola e família; incentivar o trabalho pedagógico cooperativo; mobilizar estratégias significativas; aliar razão e emoção, não trabalhando apenas aspectos racionais; fomentar a liderança colaborativa entre professores; elevar os índices de aprendizagem dos educandos; estimular a autonomia juvenil; atuar no combate à indisciplina; humanizar o processo de ensino aprendizagem.

Compondo a parte curricular transversal, o projeto Professor Diretor de Turma surge como uma medida que visa à formação humanizada dos estudantes, que em sua aula semanal abordariam temas transversais, como: Direitos Humanos, preconceito, discriminação, direitos e deveres dos alunos entre outros, sustentado em quatro pilares básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a viver juntos:

Compõe a parte curricular transversal que se assume como 'espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola, da comunidade'. Ou seja, são aulas que trabalham com dinâmicas, fazendo os alunos refletirem quem sou, como o grupo me analisa e como eu me analiso, mudando de astral, o que gosto e não gosto, amigos de verdade, projeto de vida, família, etc." (CREDE 06, 2021)

No ano de 2017, a SEDUC, por meio da portaria de lotação nº 1.433/2016, de 21 de dezembro de 2016, explica como deve ser distribuída a carga horária do Professor Diretor de Turma, acrescentando que ele também é responsável pelo "Desenvolvimento de Competências Socioemocionais".

#### 4.10 Lotação de professor diretor de turma

- a) O professor diretor de turma é um professor em efetiva regência de classe com responsabilidades específicas com uma das turmas em que é docente. Nesta turma, além de suas disciplinas específicas, ministra o componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.
- b) A decisão pela implementação do professor diretor de turma é da escola. Esta poderá lotar professor diretor de turma considerando a mesma quantidade de turmas em que a escola lotou no ano de 2016. Qualquer ampliação deverá ser submetida à Crede/Sefor para apreciação.
- c) O professor diretor de turma desenvolverá suas ações em 04 (quatro) horas semanais, sendo 01 (uma) hora como regente do componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e outras 03 (três) horas, distribuídas da seguinte forma: 01 (uma) hora para as atividades de atendimento individual aos estudantes, 01 (uma) hora para atendimento aos pais/ responsáveis e 01 (uma) hora para a organização e análise do dossiê da turma, entre outras ações previstas no escopo do projeto.
- d) São requisitos para a efetivação da lotação de professor diretor de turma:
  - i) ser, obrigatoriamente, um professor da turma, ou seja, ministrante de uma disciplina do currículo, além do componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, podendo ser efetivo ou temporário com jornada de trabalho de 20 ou 40 horas semanais;
  - ii) ser lotado como diretor de turma em uma única turma. Quando, em último caso, a referida lotação não for possível, ele poderá ser lotado em, no máximo, duas turmas, desde que em turnos diferentes na mesma escola, ou ainda, em outra escola.
  - iii) ter perfil adequado ao caráter e natureza das ações do projeto, passando por processo de adesão coordenado pela escola.
- f) O docente que for lotado como diretor de turma

não poderá assumir outras atribuições fora de regência de sala de aula a exemplo da função de Professor Coordenador de Área – PCA. (SEDUC, 2017, p. 76)

Podemos notar que as Competências Socioemocionais já foram introduzidas nas aulas da disciplina de Formação para a Cidadania, que, a partir daí, começam a trabalhar temas como autocontrole, amabilidade e resiliência emocional.

Partindo de um cenário mais amplo, através da análise do projeto “Diálogos Socioemocionais”, desenvolvido nas escolas estaduais do Ceará dentro da disciplina de Formação para a Cidadania, podemos notar que há o interesse do Instituto Ayrton Senna em nortear a educação escolar cearense, assim como também há a anuência da SEDUC-CE para isso, posto que é notável a adesão, inclusive vinda a público por meio de documentos oficiais. Porém, em levantamento de material disponível no site oficial do Instituto Ayrton Senna, não se encontra bem definida a intencionalidade do referido projeto.

Como base teórico-metodológica para questionar a presença e atuação do Instituto Ayrton Senna no ensino médio da rede estadual do Ceará, via “Diálogos Socioemocionais”, podemos refletir com Mészáros (2005), para quem as instituições educacionais tiveram que se adaptar às determinações reprodutivas do sistema do capital ao longo do processo histórico de sua expansão, tomando como exemplo a passagem da manufatura para a grande indústria. Trazendo essa constatação para a nossa análise, podemos dizer que o fato de institutos privados e o Estado estarem interessados em trabalhar o que foi nomeado de “competências socioemocionais” com os jovens do ensino médio, leva-nos a pressupor que estamos passando por uma readequação da educação escolar ao capital, a qual, atualmente, endossa a ideia da meritocracia.

Para Sandel (2020), em uma sociedade desigual, aqueles que alcançam o topo querem acreditar que seu sucesso tem justificativa moral. Em uma sociedade de meritocracia, isso significa que os vencedores devem acreditar que conquistaram o sucesso através do próprio talento e empenho; ou seja, se o sujeito conseguiu atingir seus objetivos, foi porque se esforçou o suficiente. Quanto aos demais que não foram “vitoriosos” em atingir os seus objetivos, eles não foram capazes de se esforçar o bastante por não terem se desenvolvido integralmente. No “fracasso”, ninguém seria culpado de sua situação, além de si mesmo, visão que exclui as desigualdades sociais e exime o Estado, como gestor da sociedade e da proteção

social, de suas respectivas responsabilidades, a exemplo da falta de oportunidades para o acesso à educação e ao trabalho, dentre outros direitos da cidadania brasileira.

Como resultado tem-se a visão meritocrática que, segundo Sandel (2020), persuade os vencedores a considerarem que o sucesso deles é resultado de suas ações e os derrotados a sentirem que aqueles no topo olham para baixo com desdém, ou seja, tem-se a desconsideração de uma série de constrangimentos sociais, a exemplo das desigualdades de classe, de gênero e étnico-raciais, que impactam no processo de escolarização, de formação para o trabalho e nas condições materiais de vida em seu conjunto. Tal desconsideração leva à responsabilização do indivíduo por questões de ordem coletiva e pública, como o desemprego, a desigualdade entre homens e mulheres no trabalho, a LGBTfobia e o racismo, todos temas que extrapolam a órbita individual, mas que estão intimamente ligados a ela, razão pela qual muitos problemas aparentemente individuais dizem respeito a questões coletivas e públicas, o que pode ser identificado e analisado a partir da *imaginação sociológica* (MILLS, 1959).

Especialmente em relação aos “Diálogos Socioemocionais”, os jovens estudantes que participam desse projeto estão submetidos, mesmo que de forma “inconsciente”, aos anseios da política neoliberal, que visa uma mão de obra instrumental para as empresas, reforçando a visão de que o indivíduo é único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, para que assim possa se manter o *status quo*, o que se faz por meio de uma educação neoliberal.

Para avançarmos na reflexão sobre a relação entre as chamadas “competências socioemocionais” e a educação neoliberal, vejamos o que nos diz Foucault (2008) sobre o governo neoliberal:

(...) o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nesta sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade. (FOUCAULT, 2008, p. 199)

Pensando com Foucault (2008), podemos constatar que o governo neoliberal cumpre o papel de intervir para que os mecanismos concorrenciais sejam

os reguladores da vida social, conforme interesses de mercado, levando os mecanismos dessa regulação a todas as dimensões, instituições e organizações sociais, a exemplo da educação e da escola.

A ação da *governamentalidade neoliberal*, da qual fala Foucault (2008), bem discutida por Costa (2009) e Laval e Dardot (2016), pode ser identificada na proposta de desenvolvimento de “competências socioemocionais”, fruto de parceria entre o sistema de ensino do estado do Ceará e o Instituto Ayrton Senna, os quais atuam como promotores da formação de um tipo de sujeito concorrencial e competitivo, o *sujeito neoliberal*, o neosujeito (DARDOT; LAVAL, 2016) que deve se adequar aos mecanismos de regulação instituídos a partir da relação entre estado e mercado.

No que diz respeito à regulação relacionada à educação escolar no ensino médio, na escola estudada, percebe-se a implantação da proposta do Instituto Ayrton Senna de desenvolvimento de “cinco macrocompetências” e de “17 competências socioemocionais”, as quais mostramos na figura 01:

Figura 01 – As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais



Fonte: Instituto Ayrton Senna, São Paulo, 20 de abril de 2021.

Como podemos ver na figura 01, o projeto traz cinco macrocompetências que os estudantes deverão dominar até o final do ensino médio, mas sem levar em consideração vários fatores sociais, idade e influências externas (circunstâncias

sociais) que fogem ao controle dos indivíduos e até da escola e da família. Porém, na hipótese de “aquisição” dessas competências, o jovem do ensino médio estaria apto a empreender uma jornada de sucesso frente ao mercado de trabalho.

Mesmo considerando a complementaridade entre a abordagem quali e quantitativa, uma vez que utilizamos técnicas e procedimentos metodológicos para o acesso a dados qualitativos e quantitativos do objeto pesquisado, adotamos como abordagem principal a qualitativa, em razão dos significados que revestem as ações das instituições públicas e privadas e dos sujeitos individuais que protagonizam o fenômeno sócio-histórico analisado.

Em relação à abordagem qualitativa, Minayo e Sanches (1993) dizem que:

Weber (1970) elabora a tarefa qualitativa como a procura de se atingir precisamente o conhecimento de um fenômeno histórico, isto é, significativo em sua singularidade. É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social. A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244)

Segundo Minayo e Sanches (1993), por trabalhar em nível de intensidade das relações sociais (para se utilizar uma expressão kantiana), a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa. Sendo assim, foi adequada a utilização desse tipo de abordagem metodológica no estudo realizado.

Com isso, utilizamos a *triangulação metodológica* para acessar informações de diferentes fontes com o uso das seguintes técnicas de pesquisa: observação direta, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

a) Observação direta das aulas de *Formação para a Cidadania*. Segundo Jaccoud e Mayer (2012):

De modo geral, a observação dos fenômenos, qualquer que seja a sua natureza, constitui o núcleo de todo procedimento científico. Os fundadores das ciências sociais e, mais precisamente, os fundadores da sociologia, fizeram da observação o critério fundamental do conhecimento, com os fatos sociais tornando-se, nos primórdios do desenvolvimento dos métodos nas ciências sociais, os "sujeitos de observação<sup>1</sup>". A observação se afirmou, portanto, como uma condição primeira da construção do saber nas

ciências sociais (assim como nas ciências puras), por uma relação, mas também por um distanciamento entre o sujeito e o objeto. Em nome de um certo "rigor científico", ou de uma preocupação com a "verdade" e a "objetividade", conceberam-se "instrumentos de medida", "técnicas" e "métodos" de pesquisa, para permitir a observação, a compreensão ou a explicação dos fenômenos sociais. Mas, ainda que a observação tenha aparecido muito cedo na história do desenvolvimento do pensamento científico, como o modo de construção do conhecimento por excelência (por exemplo, nos gregos antigos, por meio de Aristóteles), será preciso esperar vários séculos para que uma metodologia da observação se esboce e se enraíze no meio universitário. (JACCOUD, M.; MAYER, R. A, 2012, p.254)

- b) Entrevistas semiestruturadas com o/a diretor/a, o/a coordenador/a do projeto “Diálogos Socioemocionais” com os/as professores/as da disciplina *Formação para a Cidadania* na escola-campo, para que possamos acessar os pontos de vista dos atores do desenvolvimento do referido projeto, na escola, e como este afeta o andamento das aulas e a dinâmica da escola, segundo a perspectiva dos/as professores/as e coordenadores/as. Segundo Poupart (2010):

O uso de métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda hoje é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos autores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações. (POUPART, 2010, p. 216, 217)

- c) Análise de documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DRCR), que prevê as “competências” a serem desenvolvidas nos jovens do ensino médio.

Com o uso dessas técnicas e procedimento metodológicos, pudemos responder as questões de pesquisa e atender ao nosso objetivo central, qual seja: analisar a relação entre “competências socioemocionais” e política educacional neoliberal a partir do projeto “Diálogos Socioemocionais”, desenvolvido nas aulas da disciplina *Formação para a Cidadania*, na escola-campo, assim como se dá a realização das aulas desse componente curricular, que ministrado pelo/a mesmo/a professor/a de Sociologia, o/a qual possui formação em Licenciatura em Ciências Sociais.

Com esse propósito, a base teórico que sustenta as reflexões desta dissertação, conta com autores como Laval (2004), a partir do qual pudemos

inicialmente constatar que estamos no terreno do neoliberalismo escolar, vinculado à transformação das sociedades e economias capitalistas. Nas palavras do autor:

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, económico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenómeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto às próprias relações sociais. A afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem a instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço dos interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, acredita-se, está ligada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalista. (LAVAL, 2004, p. 12)

A partir da experiência da autora desta dissertação, como professora participante do projeto Professor Diretor de Turma (PDT), na escola-campo, pudemos ter acesso ao processo de implantação do projeto “Diálogos Socioemocionais”. Com isso, pudemos notar que havia grande interesse da gestão da escola pelo desenvolvimento do projeto. Inicialmente, ao questionar a direção da escola sobre a intenção de aderir ao referido projeto, a autora obteve respostas, tais como: melhorar a qualidade da educação ou melhorar a formação dos estudantes, diante das exigências do mercado de trabalho, não havendo manifestação clara sobre as origens e os significados político-econômicos e ideológicos do referido projeto.

Para fins de exposição dos resultados da pesquisa, além deste capítulo 1, de caráter metodológico e introdutório, esta dissertação conta com mais dois capítulos e considerações finais.

No capítulo 2, realizamos uma reflexão sobre o neoliberalismo, como ideologia e como política efetiva para a estruturação e reprodução da sociedade neoliberal, o que requer a formação de sujeitos neoliberais ou neosujeitos (DARDOT; LAVAL, 2016) que se adequem a esse modelo societal. Por essa razão, importa saber como o neoliberalismo tem influenciado a escola pública, no Ceará e no Brasil, para que assim possamos compreender qual o papel que a escola e o projeto Diálogos Socioemocionais desenvolvem dentro dessa vertente ideológica, sociopolítica e econômica que penetra a vida social, e, como parte dela, a escola, por meio de inovações jurídicas e reformas que repercutem em mudanças na política

educacional (LAVAL, 2004, p. 13). Ainda no capítulo 2, evidenciamos a origem do projeto “Diálogos Socioemocionais” e como ocorre a sua ligação com os gerentes privados que disputam a direção de reformas sociais, políticas e econômicas, as quais afetam tanto a educação quanto às dimensões do trabalho, da previdência, dentre outras.

No capítulo 3, buscamos abordar os temas propostos dentro do projeto “Diálogos socioemocionais”, executado nas aulas de Formação para a Cidadania, contemplando, a descrição das observações das aulas de Formação para a Cidadania. Ainda no capítulo 3, abordamos a visão do Instituto Ayrton Senna sobre o projeto “Diálogos Socioemocionais” e suas principais “bases teóricas”, além de debater sobre a influência dos entes privados e organismos internacionais nos documentos norteadores da educação brasileira, buscando mostrar como isso pode influenciar no fortalecimento da sociedade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

## 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Segundo Frigotto (1999) ao final dos anos 80 a política neoliberal se apresenta como uma alternativa a países em desenvolvimento para que pudessem se inserir na modernidade, porém os governos desses países passaram a se submeter a exigências econômicas que os deixavam ainda mais vulneráveis frente a países já desenvolvidos, assim sendo, as políticas definidas pelos organismos financeiros internacionais acabaram servindo não aos interesses dos que delas precisavam, mas aos dos *homens de negócio* (FRIGOTTO, 1999) que as controlam e dos investidores e acionistas das empresas transnacionais que continuam mantendo seu *locus* de produção de conhecimento ancorado nos países capitalistas centrais.

Para ratificar essa teoria, John Williamson elabora o Consenso de Washington, documento que imprime o modelo econômico a ser utilizado futuramente pelos governos “devedores” (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, 2004, p. 285)

A fim de servir ao neoliberalismo, a América Latina deveria passar por uma série de reformas, como a da previdência, reforma fiscal, privatizações, reduções orçamentárias, controle da inflação, facilitação da competitividade, estabilidade das instituições bancárias, política de incentivo ao setor privado e flexibilização dos contratos de trabalho (KUCZYNSKY; WILLIAMSON, 2004, p. 7, 284). Após essa primeira leva de reformas, viria o seu aprofundamento, desta vez englobando escolas, universidades e sistema de saúde. Assim, o capital aos poucos vai circundando todos os aspectos da vida dos/as cidadãos/ãs que, por sua vez, são vistos como capital humano. Nas palavras de Laval (2004):

A doutrina dominante em educação encontra hoje seu centro de gravidade nas teorias do capital humano. Essas últimas, mesmo distorcidas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo: mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias. Os economistas designam capital humano, o ‘estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos’. São as qualificações adquiridas inicialmente, seja no sistema de formação, seja na experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os múltiplos trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e fazer reconhecer junto aos empregadores como fontes potenciais de valor: aparência física, civilidade maneira de ser e de pensar ou o estado de saúde por exemplo. Assim, segundo a OCDE, o capital humano reuniria ‘os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico’. Sem ser totalmente original, a concepção do capital humano conheceu um imenso sucesso nos organismos

internacionais e entre os governos ocidentais, não somente porque ela propõe uma estratégia de 'crescimento duradouro', como o dizem seus promotores, mas porque ela dá uma justificativa econômica às despesas educativas, a única que tem valor hoje em dia aos olhos dos que têm poder de decisão. (LAVAL, 2004, p. 25)

Ademais, pode-se notar que algumas organizações nacionais e internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Instituto Ayrton Senna (IAS) entre outros, estão tentando relacionar a educação ao desenvolvimento socioeconômico de países em desenvolvimento. Muitas vezes associando a escolaridade da população ao desenvolvimento econômico do país, isso segundo uma visão capitalista neoliberal, não levando em consideração fatores sociais e ou culturais.

De acordo com Bernusi (2014), a educação passou a ser vista como uma ferramenta de desenvolvimento socioeconômico. Sendo assim, aos poucos, a educação vai deixando de ser um direito, para ser algo capaz de criar capital humano, tendo como meio as reformas no sistema de ensino, principalmente em países ainda em desenvolvimento, mas não somente neles.

A partir dessa perspectiva, pode-se notar que existe uma preocupação das organizações financeiras nacionais e internacionais em gerenciar a educação, para que assim possa ser criado o "trabalhador ideal" aquele que estará sempre motivado, buscando superar a si mesmo, que se entende como um indivíduo livre e respectivamente responsável por seu sucesso e/ou fracasso, ou seja, o *sujeito de desempenho*. Segundo Han (2015):

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submetido a ninguém ou está submetido apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal. (HAN, 2015, p. 17)

Levando em consideração que a escola é um ambiente onde há um público cativo, que passa boa parte da sua vida recebendo conteúdo, cabendo assim às instituições, tanto públicas quanto privadas, definir o tipo de conhecimento ao qual os estudantes e a nova classe trabalhadora terão acesso, atuando na produção de currículo e no gerenciamento da educação escolar. Seria também um meio de garantir que a classe trabalhadora se mantivesse produtiva e lucrativa, para isso mantém-se um certo controle em todos os âmbitos de sua vida, inclusive dando aos pobres um caráter de liberdade e apropriação das próprias escolhas, ou seja, o indivíduo se entendendo como um ser livre, que foi educado para ter autonomia e ser capaz de correr atrás de seus objetivos e superar a si mesmo frente aos desafios, sem necessitar contar com nenhum suporte do governamental ou da sociedade.

O sujeito do desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo: é um *servo absoluto*, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo. Nenhum senhor o obriga a trabalhar. O sujeito absolutiza a *vida nua* e trabalha. A vida nua e o trabalho são dois lados de uma mesma moeda: a saúde representa o ideal da vida nua. A esse servo neoliberal a soberania é estranha, ou melhor, a liberdade daquele senhor que, segundo a dialética hegeliana servo-senhor, não trabalha e *apenas goza*. Essa *soberania do senhor* consiste em elevar-se além da vida nua e, conseqüentemente, em aceitar até mesmo a própria morte. (HAN, 2020, p. 10)

Corroborando com esse entendimento, Coraggio (1998, p. 99) assegura que documentos do Banco Mundial ressaltam o discurso de que “o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento, porque o gasto em educação equivale a investir no capital humano, gerando assim um aumento de renda. Sendo assim, como citado anteriormente, o investimento em educação deve ser equivalente ao desenvolvimento econômico.

A partir de 1990, o Brasil mediante pressão interna e externa de Instituições como o Banco Mundial (BM), Instituto Ayrton Senna (IAS), entre outros, começa a seguir as recomendações destas organizações internacionais e nacionais, iniciando um processo de desmantelamento do Estado nacional desenvolvimentista em prol de interesses dos bancos estrangeiros e de empresas transnacionais, além da contenção de gastos nas áreas sociais, em especial na educação pública. Com isso, a partir dos anos 1990, os estudantes passam a ser formados não como cidadãos, mas sim como capital humano, para que contribuam como mão de obra relativamente barata para o desenvolvimento do país:

Foi nessa época que o Brasil passou a seguir recomendações de organizações internacionais para regular sua economia e redistribuir seus investimentos, inclusive nas áreas sociais. O corte de gastos atingiu a área da educação, mas o impacto não se limitou aos investimentos. O objetivo principal da educação tornou-se a formação de mão de obra, o desenvolvimento de forças produtivas para atender os interesses do mercado. O aluno deixa de ser criança, jovem, cidadão, tornando-se alguém que pode contribuir com sua força de trabalho para o desenvolvimento econômico do país. (SOARES, 2020, p. 4)

Assim sendo, começam a surgir propostas de reformas no Ensino básico brasileiro, norteadas por organismos privados internacionais, que adentram o espaço da escola pública, transformando os alunos em força de trabalho, em mão de obra que será utilizada até o limite e posteriormente descartada pela política neoliberal.

## **2.1. Neoliberalismo na escola pública brasileira**

A partir de 2016, começa, no Brasil, uma série de reformas, que se instituem desde a reforma da trabalhista, que visa a “flexibilização” do trabalho, mediante promessa de melhoria nas condições de trabalho, além de maior autonomia do trabalhador que, por sua vez, poderá regular seu horário e respectivamente seu salário, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº. 9.396/1996, a reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº. 13.415/2017, do qual faz parte a BNCC (Brasil, 2018) e os chamados itinerários formativos, que, conforme o discurso oficial, trará uma maior autonomia aos estudantes, que poderão escolher disciplinas com as quais tem mais afinidade, com a promessa de evitar frustrações e se utilizando do seu poder de escolha para definir qual o melhor caminho a ser seguido rumo ao seu sucesso.

O chamado “novo ensino médio” traz uma nova roupagem, com disciplinas obrigatórias para todas as escolas, a exemplo de Projeto de Vida, que contam com um passo a passo de como um bom planejamento orientado por professores, muitas vezes sem formação adequada à docência no ensino médio, pode “garantir” um futuro de sucesso, tendo o empreendedorismo como mote para os estudantes aprenderem a montar seu próprio negócio, do zero, sem depender do Estado ou de leis trabalhistas. Além das disciplinas de *Projeto de Vida* e de *Empreendedorismo*, estão em curso aulas de *Formação para a Cidadania*, disciplina na qual é desenvolvido o Projeto Diálogos Socioemocionais, que visa desenvolver competências e habilidades nos estudantes, que, ao fim do Ensino Médio, deverão

estar aptos ao mercado de trabalho, para assim desenvolver o seu papel na sociedade da qual fazem parte, sempre visando o sucesso individual.

Segundo Coraggio (1998), o sucesso individual passa a ser o triunfo sobre o outro e, em escala nacional, há a divulgação da ideia de uma competitividade saudável, sustentável e que pressupõe investimentos em capital humano.

Há de se levar em consideração que, no “novo ensino médio”, o estudante pode escolher entre as disciplinas ditas tradicionais, mas não pode optar em não assistir aulas de *Projeto de Vida, Empreendedorismo e Formação para a Cidadania*, nas quais se estuda e pratica as “virtudes socioemocionais”, dando ênfase ao empreendedorismo.

Dentro dessa perspectiva de se trabalhar “projetos educacionais” dentro do currículo do ensino médio, como o Diálogos Socioemocionais, com competências e habilidades cruciais para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos discentes, os jovens estudantes do ensino médio estariam aptos a viver e desempenhar seu papel de trabalhador e cidadão com maturidade emocional para trabalhar em grupo, resolver problemas, controlar as emoções e ainda serem resilientes. Por outro lado, no “novo ensino médio”, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ficam em segundo plano, embora as avaliações externas<sup>1</sup> por exemplo, sigam sendo conteudistas.

Segundo Silva e Fabris (2012, p. 917), estudar fazendo relações é um modo flexível de se envolver com os conhecimentos. Entretanto, nota-se que, nessa configuração, o conhecimento perde a centralidade nos processos de estudo. Nessa visão, associada à produção econômica e ao capital humano, o que conta mais é o modo de estudar e a incorporação da competência de ser capaz de executar determinado tipo de ação.

Segundo Duarte (2001), a Pedagogia das Competências integra um grupo maior de teorias, denominadas “Pedagogias do Aprender a Aprender”. Ainda de

---

<sup>1</sup> Avaliações externas e avaliações em larga escala. As avaliações externas são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos à escola. Também são chamadas de avaliações em larga escala, por serem aplicadas, por exemplo, a uma rede de ensino inteira, municipal ou estadual; ou ainda a várias redes de ensino, como é o caso da Prova Brasil. Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino.

acordo com o autor, o princípio “aprender a aprender” tem sua origem no movimento escolanovista e, na atualidade, encontra-se expresso em pedagogias como o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2001).

Pode-se afirmar que a “pedagogia das competências” seria uma outra face do “Aprender a aprender” no sentido de que também busca formar indivíduos “flexíveis”, ou seja, pessoas que se adaptem as necessidades do mercado e que estejam dispostas a alcançar seus objetivos por meio do sacrifício próprio e independente dos demais sujeitos ao redor, também pode-se constatar uma ligação entre a educação e o neoliberalismo. Nota-se que estamos “criando” sujeitos competitivos, cientes de que se conseguirem dominar suas emoções estarão prontos para o seu sucesso, independente dos demais sujeitos ao seu redor, que está disposto a aprender a aprender sempre que necessário, mantendo-se assim em constante formação e transformação, para que possa atender aos desígnios do capital. Para Saviani (2008):

[...] a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado. (SAVIANI, 2008, p. 437)

Nesse contexto, professores estão se tornando gestores de competências, pois estes têm que orientar seus alunos a serem confiantes, tolerantes, resilientes e a resolverem de forma rápida e precisa qualquer problema que apareça em sua vida, e isso, muitas vezes, mediante formação via vídeos da plataforma *YouTube* ou palestras motivacionais realizadas por *coachs*.<sup>2</sup>

Órgãos nacionais e internacionais como o Banco Mundial (BM) e Instituto Ayrton Senna pressionam governos para aderir aos pacotes de reformas, e de cortes de gastos, inclusive em áreas primordiais como é o caso da Educação, que mesmo nacionalmente já é visada como um problema a ser resolvido, conforme o discurso

---

<sup>2</sup> Ao longo dos anos, observa-se que o termo coaching tem sido utilizado principalmente nas áreas esportiva, da educação e do trabalho (Grant, 2001). Ives (2008), por exemplo, analisa o histórico do conceito e observa que, nos seus primórdios, o coaching foi concebido como uma espécie de orientação, ensino ou instrução.

generalizado da inadequação do currículo à realidade dos estudantes. Nesse sentido, existe uma adequação não somente do currículo, mas também do governo aos interesses do capital. Como exemplo, podemos utilizar o documento intitulado “Planejamento Político-Estratégico” Silva (2005), que começa a transformar o Ministério da Educação em um organismo alinhado ao Banco Mundial, que começa a não executar, mas sim coordenar as políticas educacionais, de acordo com o artigo 8º, §1º, da Lei n. 9.394/1996: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Para Silva (2005) esses são alguns dos mecanismos introduzidos na legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal, e uma das estratégias do Estado é a de organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial.

Desse modo, o Estado torna-se promotor das privatizações, exercendo papel crucial no enfraquecimento das instituições sociais e na educação. Esse enfraquecimento é feito de duas formas: primeiro, reduzindo gastos em setores essenciais como saúde, educação e assistência social; e segundo passando algumas receitas para a iniciativa privada que podem ser feitas a partir de concessões de benefícios tributários e isenção de impostos.

O Estado no Brasil tornou-se o promotor da privatização no campo social e educacional, enfraquecendo as instituições sociais, e algumas vezes se sobrepondo ao Congresso Nacional. Ao mesmo tempo, aperfeiçoa novas formas de clientelismo, especialmente nas relações com as entidades privadas na esfera educacional: fundações, institutos de ensino, empresários de equipamentos e informática, editoras, empreiteiras, empresas de propaganda oficial e empresas do setor de alimentação escolar. Portanto, a natureza do processo privatizador excludente não está fora do Estado, senão dentro de sua própria estrutura e nos acordos pactuados com as forças econômicas, político-partidárias que o constituem historicamente. A privatização da educação pode se expressar em duas dimensões: uma, a redução e realocação de recursos estatais para a educação básica e superior, e a outra, a destinação de recursos públicos para o setor privado, seja pela concessão de benefícios tributários, seja pela isenção de impostos.” (SILVA, 2005, p. 260).

Segundo Altmann (2002), entre as recomendações do Banco Mundial, colocadas no relatório de 1995, estão a prioridade na Educação Básica, o investimento no aumento do tempo de instrução de alunos, na oferta de livros didáticos (que devem ser produzidos e distribuídos pelo setor privado) e impulso ao setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno

educativo, tanto nas decisões, quanto na implementação. Dessa forma, pode-se notar que o Estado delega parte da gestão educacional ao setor privado, que, como gerente, define os rumos da educação e da sociedade de acordo com seus interesses.

O neoliberalismo ganha mais força ao ter como veículo de suas ações instituições tidas no mais alto grau de confiabilidade, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que atua em articulação com o poder público. Segundo o site do Ministério de Educação (MEC) do Brasil:

No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países. O MEC e a UNESCO têm como objetivo comum a promoção de ações com vistas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, conforme previsto no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS-4). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Porém, como descrito no site do MEC, nota-se uma ênfase na parte do desenvolvimento econômico, isso porque após enfrentar problemas financeiros, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) começa a fazer acordos com outras instituições, inclusive financeiras, como o Banco Mundial, passando assim a desenvolver seus projetos a favor do setor privado visando o desenvolvimento econômico Soares (2020).

Segundo Canan (2016), pensava-se que a solução para o problema dependia mais do aumento da produtividade dos pobres do que do crescimento do país. Nessa concepção, a responsabilidade sai do Estado e passa para os indivíduos, isto é, diminuir a pobreza significa dizer que os pobres deveriam aumentar sua capacidade produtiva. Dessa forma justifica-se a intromissão do capital na educação, e a sociedade mais uma vez é tomada de assalto e fica à mercê do capital, que decide todos os âmbitos do desenvolvimento da sociedade, em especial da vida dos pobres, tidos somente como força de trabalho, quando qualificada para tal, transmutando-se em capital humano.

Essas breves considerações mostram algumas pistas iniciais que tomamos na busca de conhecer e compreender a relação entre “competências socioemocionais” e política educacional neoliberal, a partir do projeto “Diálogos Socioemocionais”, desenvolvido nas aulas da disciplina *Formação para a Cidadania*, na escola-campo, foco desta proposta de investigação social. Para isso, precisamos compreender, como se deu esse processo em que órgãos econômicos nacionais internacionais começaram a demonstrar interesse em se envolver na educação, órgãos como o Banco Mundial e IAS.

## **2.2. Relação entre os gerentes privados da educação pública e os diálogos socioemocionais**

Atualmente muito tem se falado em “competências”, especialmente do projeto Diálogos Socioemocionais. Porém, pouco se sabe como se originou esse projeto e quais as intenções não oficiais do desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais. Nessa direção, pretendemos, neste capítulo, compreender a origem desse projeto tão difundido principalmente em escolas de ensino médio do estado do Ceará. Lembrando que na maioria dos documentos disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna são reveladas imprecisões e falta de objetividade, pois mesmo afirmando que existem pesquisadores que asseguram a eficiência e eficácia do desenvolvimento de Competências Socioemocionais, não citam o nome dos pesquisadores, deixando o material sem a especificação de fontes para serem verificadas.

Segundo descrito no e-book intitulado *Competências Socioemocionais*, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (2021), essa denominação surge em 1994, em um encontro entre professores e pesquisadores com o intuito de discutir estratégias para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes:

A denominação “competências socioemocionais” surgiu num encontro realizado em 1994 no Instituto Fetzer. A ocasião reuniu professores, pesquisadores e outros profissionais para discutir estratégias de desenvolvimento socioemocional de estudantes e suas relações com o conceito de Educação integral e resultados de vida. Foi introduzida a ideia de aprendizagem socioemocional, ou *social-emotional learning* (SEL), como um modelo que articula e promove o desenvolvimento de competências socioemocionais e acadêmicas em estudantes. A partir de então, houve também um esforço no sentido de coordenar diversas ações entre a comunidade escolar e as famílias para atingir esses objetivos educacionais de uma maneira mais eficaz. A criação do CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), em 1994, foi também um dos

resultados desse encontro e, desde então, objetiva basear o aprendizado emocional em evidências científicas. Competências socioemocionais [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021)

Segundo o mesmo livro organizado pelo IAS, a busca por uma educação de qualidade, que formasse os estudantes de forma integral, é bem mais antiga, fazendo referência à década de 1960, nos Estados Unidos, onde ocorreu um movimento de educadores e pesquisadores que buscaram evidências científicas de que uma educação de qualidade pode gerar grandes transformações na sociedade, e foi assim que surgiu o programa pré-escolar da Escola Perry, em Michigan, ou seja, segundo o Instituto Ayrton Senna há um estudo científico que comprova que as questões socioemocionais influenciam na vida do indivíduo desde a infância:

Como parte dos esforços praticados por esse movimento, no início dos anos 60, surgiu o programa pré-escolar da Escola Perry, em Michigan. As crianças realizavam atividades do programa propostas com uso de metodologias ativas de aprendizagem, com carga horária diária de 2,5 horas, por dois anos. As atividades estimulavam os estudantes em sua capacidade para tomada de decisão e resolução de problemas, bem como eram planejadas, realizadas e revisadas pelas próprias crianças, auxiliando seu processo de reflexão. Dentro deste programa foi realizado um estudo longitudinal que relatou evidências iniciais da importância do desenvolvimento socioemocional por meio da educação. Foi realizado um experimento envolvendo dois grupos de crianças em situações desfavoráveis. Competências socioemocionais [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. (INSTITUTO AIRTON SENNA, 2021)

Há de se levar em consideração que no e-book intitulado *Competências Socioemocionais*, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (2021) não é descrito o nome pelo qual esse “Movimento de educadores e pesquisadores” ficou conhecido, também não é citado o nome de seus representantes e/ou cientistas, mais uma vez dificultando a verificação de fontes.

Mesmo sem referências, afirma-se que a partir daí, formulou-se uma pesquisa com estudantes que tiveram acesso a uma educação com um viés mais vinculado ao desenvolvimento socioemocional e estudantes que continuaram com a educação dita formal. Segundo esses pesquisadores os resultados obtidos a partir de entrevistas que se seguiram ao longo do desenvolvimento das crianças (15, 19, 27 e 40 anos de idade), não somente estudantil, mas também na vida adulta e inclusive na geração seguinte, compensaria os gastos, pois haveria uma excelente taxa de retorno social, o que qualificaria a “educação socioemocional”, como necessária para uma real mudança na sociedade.

Sendo que segundo o Instituto Ayrton Senna (IAS) há grande impacto social, em todo percurso da vida do indivíduo, desenvolver projetos de cunho emocional mesmo que não seja na educação infantil e sim no Ensino Médio ainda é fator determinante no desenvolver da vida do indivíduo e respectivamente na sociedade.

Vejamos o que o Instituto Ayrton Senna (IAS) fala a respeito do processo pelo qual passavam as crianças que integravam o programa pré-escolar da Escola Perry:

Essas crianças tinham aproximadamente três anos de idade. O primeiro grupo teve sua rotina escolar sem alterações, sendo chamado de grupo controle. O segundo grupo teve uma adição na sua rotina, sendo ela um programa voltado ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. As crianças que integraram o estudo foram acompanhadas durante o programa e participaram posteriormente de entrevistas de follow up com 15, 19, 27 e 40 anos de idade. Os resultados do acompanhamento longitudinal evidenciaram que as crianças que participaram do programa apresentaram melhor desempenho na escola, maior escolaridade final atingida e melhores resultados para a vida, inclusive socioeconômicos, e o programa obteve uma taxa de retorno social (economia em educação e segurança, por exemplo) de 7% a 10% em seus investimentos. Além dos resultados observados nos participantes do programa, também foram avaliados os resultados nos filhos e irmãos dos mesmos. O estudo apresentou efeitos positivos na vida dos filhos, isto é, filhos de pais que participaram deste programa apresentaram 50% menos chance de serem suspensos na escola, envolverem-se em abuso de substâncias e serem presos. Competências socioemocionais [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021)

Atualmente, segundo o IAS, a definição de competências socioemocionais é:

“As competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. Complementando esta definição, Primi, Santos, John e De Fruyt destacam que as competências socioemocionais são preditivas de desempenho futuro, pois preparam a pessoa para os desafios que encontrarão na vida adulta, influenciando resultados importantes, tais como: aprendizagem, educação, emprego, salários, saúde, cidadania, entre outros. Competências socioemocionais [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021)

A partir dessa definição, pode-se notar que o desenvolvimento socioemocional na educação escolar, é considerado necessário ao desenvolvimento

dos estudantes, os quais, por meio de uma educação de qualidade, devem ser estimulados a se desenvolver de forma integral, o que repercutiria positivamente para além da vida pessoal de cada estudante, levando a supostos ganhos para toda a sociedade e para as futuras gerações.

A educação socioemocional está inserida em praticamente toda a documentação que rege a educação escolar, no Brasil. No entanto, vale destacar que, mesmo amplamente divulgada, pouco se sabe sobre a intencionalidade não oficial de órgãos privados estarem tão atentos à educação pública, estimulando sobremaneira a divulgação e a implementação da educação emocional instituída, no Brasil, por meio do Instituto Ayrton Senna (IAS), organização que tem forte ligação com o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que visam ao desenvolvimento econômico, sobrepondo-se a questões sociais, como o combate às desigualdades.

Segundo o site do Instituto Ayrton Senna (IAS), a organização tem como missão o desenvolvimento e a aplicação de projetos que visem uma educação de qualidade, mediante experiências inovadoras e capacitação de educadores, por meio de parcerias com as Secretarias de Educação.

Desde sua fundação, o Instituto Ayrton Senna vem produzindo conhecimento e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral. Criatividade, colaboração e a capacidade de resolver problemas são, hoje, competências tão importantes quanto aprender a ler, escrever e fazer contas. É por isso que acreditamos no desenvolvimento pleno de crianças e jovens para enfrentar os desafios do século 21. Desenvolvemos soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala. Nossas soluções são levadas às escolas em parceria com as Secretarias de Educação para fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (INSTITUTO AIRTON SENNA, 2021)

Também fica explícito, no site, sua vinculação ao Banco mundial e à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são instituições financeiras internacionais, que, como citado anteriormente, buscam o desenvolvimento econômico:

Em 2012, foi a vez da OCDE (a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) nos convidar para ingressar no seu grupo de organizações parceiras. Fomos a primeira organização brasileira na

NetFWD (Net Forward), rede global de fundações dedicadas a promover impacto social. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Ao analisar a documentação disponível no site, não fica clara a participação e apoio tão expressivo oferecido pelo IAS ao estado do Ceará e às secretarias de educação. Porém, pode-se notar o interesse do instituto em se fazer presente em formações disponibilizadas a professores e professoras que desenvolvem o projeto sobre as competências socioemocionais, nas escolas cearenses. Em muitas vezes a relação é tão próxima que alguns professores não sabem se o IAS é uma instituição pública ou privada. Segundo a professora Ana que trabalha na escola-campo desde 2019 como professora de Projeto de vida e de formação para a Cidadania:

E desde quando que o Instituto Ayrton Senna é privado? Valha, porque é esse instituto que faz as formações todas, e eu nunca pensei que fosse privado, pensei que era do Governo, tipo uma parte, alguma coisa do Governo, inclusive nas formações que eu fui, isso nunca foi dito. Inclusive eu acho que não é só eu que não sei que é privado não, porque realmente nunca foi dito. Pelo menos não enquanto eu tivesse prestando atenção. Professora Ana em entrevista realizada em 03/06/2022.

Ao analisar a fala da professora, pode-se notar que ela tem acesso a formações sobre o projeto Diálogos Socioemocionais, entretanto, o seu conhecimento é superficial frente ao projeto do qual ela faz parte, desconhecendo a sua intencionalidade e origem, mesmo que o desenvolvimento das “competências socioemocionais” seja um dos principais objetivos do instituto, ao promover “formações inovadoras e de qualidade” para professores, para que esses possam difundir e promover aulas mais dinâmicas e criativas. Nesse sentido, o IAS diz que:

Por isso, produzimos conhecimento inovador e baseado em evidências, desenvolvemos, implementamos e avaliamos propostas educacionais diversificadas e oferecemos apoio técnico para redes de ensino e educadores que queiram promover a educação integral. Essas iniciativas se voltam para todos os estudantes, desde a alfabetização até o Ensino Médio, e também para os próprios educadores. Nossa atuação está sempre alinhada com os princípios de desenvolvimento humano e com a perspectiva da educação integral, equitativa e de qualidade. Como garantido pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa educação deve promover o desenvolvimento do estudante em todas as dimensões: cognitiva, socioemocional, híbrida, motivacional, entre outras. Esse é o caminho para que possam se formar com autonomia, capazes de construir seus projetos de vida e criar novas possibilidades de futuro para si mesmos e para o mundo. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Para nos aprofundarmos um pouco mais nas organizações internacionais privadas orientadoras da educação brasileira, a exemplo da OCDE, faz-se necessário conhecer um pouco da sua origem. Segundo SOARES (2020), a OCDE foi criada em 1948 como Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE), integrante do plano Marshall, para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Em 1961, em convenção, a OECE foi reorganizada e deu origem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estendendo-se a países não europeus. No contexto da Guerra fria, a OCDE ganhou viés desenvolvimentista e passou a dar mais importância à educação, influenciando diretamente a maioria dos países europeus.

Segundo o Ministério da Educação, no ano de 2007, foi criado o Comitê de Políticas Educacionais (*Education Policy Committee*) que é o principal órgão da OCDE voltado à educação, tendo como objetivo auxiliar os países-membros a promover uma educação de qualidade Ministério da educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Esse órgão tem por objetivo amparar os países, para que desenvolvam sistemas de educação mais eficazes, aperfeiçoando seus processos de aprendizagem, isto por meio de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que tem por objetivo avaliar sistemas educacionais de países-membros da OCDE, por meio de avaliações das áreas de ciências, leitura e matemática, de maneira trienal um total de 600.000 estudantes de 79 países foram avaliados em 2018 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O Brasil participa desse programa desde o ano 2000, data da primeira aplicação do exame. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep (2020), o objetivo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da Educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea (INEP, 2019).

Figura 02 – instrumentos utilizados no Brasil com destaque para o domínio principal de cada edição

**QUADRO 3**  
**INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO BRASIL COM DESTAQUE PARA O DOMÍNIO PRINCIPAL**  
**DE CADA EDIÇÃO**

PISA	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
TESTES COGNITIVOS	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências
						Resolução colaborativa de problemas	Letramento financeiro

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep, com base em dados da OCDE.

A partir da figura 02, é notável que não necessariamente o Pisa busca essa formação integral, pois no seu decurso jamais foi elaborada uma avaliação que englobasse a área de Ciências Humanas, dando um caráter técnico-instrumental à avaliação que não permite que o estudante reflita e ou questione sua realidade, tornando-se partícipe do seu processo de aprendizagem, visando sua situação social.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep (2020), o Pisa trabalha com comparações, ou seja, a mesma prova é repassada para todos os estudantes, o que inicialmente parece algo “justo”. Entretanto, se levarmos em consideração a realidade social de países desenvolvidos diante de países em desenvolvimento, obviamente, teremos uma considerável desigualdade, levando a uma avaliação injusta entre os países. Com isso, de forma desleal, são produzidas informações em forma de gráficos, que, ao excluírem dados das desigualdades entre os países, geram significativas distorções da realidade sobre que sistemas de ensino são ou não eficientes.

Um outro “parceiro” do Brasil na educação escolar é o Banco Mundial, que foi fundado em 1944, durante a Conferência de Bretton Woods<sup>3</sup>, objetivando

<sup>3</sup> Em 22 de julho de 1944, concluíam-se em Bretton Woods, no estado norte-americano de New Hampshire, um processo iniciado quase três anos antes com a elaboração, quase simultânea e independente, dos planos elaborados nos Estados Unidos da América, por Harry Dexter White (março

auxílio financeiro a países destruídos pela segunda guerra mundial, a partir de recursos privados.

Segundo o site oficial do Banco Mundial, a organização se define atualmente como Grupo Banco Mundial,

(...) uma das maiores fontes mundiais de financiamento e conhecimento para países em desenvolvimento. Suas cinco instituições compartilham o compromisso de reduzir a pobreza, aumentar a prosperidade compartilhada e promover o desenvolvimento sustentável. Juntos, o BIRD e a AID formam o Banco Mundial, que fornece financiamento, assessoria política e assistência técnica aos governos dos países em desenvolvimento. A AID se concentra nos países mais pobres do mundo, enquanto o BIRD presta assistência aos países mais pobres de renda média e dignos de crédito. (WORLD BANK, 2021).

De acordo com Soares (2020) o Banco Mundial (BM) passou a participar como agente financiador, dos assuntos referentes a educação, a partir da década de 1960, uma vez que, findo o seu papel de ajuda para a reconstrução da Europa, o órgão se volta para questões sociais pelo mundo todo.

Porém, por se tratar de uma instituição financeira, visa o lucro independente de causas sociais, pois serve à economia capitalista e aos interesses das grandes empresas e não ao bem-estar social entre todos os países do mundo. Seguindo esse raciocínio, fica ainda mais imprescindível compreender qual a relação entre o Projeto Diálogos Socioemocionais e as instituições público-privadas que estão à frente da educação pública no Brasil.

Utilizando dados do Pisa, o Banco Mundial (BM) faz recomendações aos países. Segundo Soares (2020), no caso do Brasil, de forma bem simplificada, o relatório do Banco Mundial (BM) apresenta um diagnóstico para a educação brasileira, segundo o qual ela é cara e ineficiente. O Banco Mundial chegou a essa conclusão levando em conta somente o resultado das avaliações, sem analisar as questões sociais, a disparidade de recursos entre escolas, a localização geográfica, entre tantos outros fatores que podem influenciar na média final atingida pelo país.

---

de 1942), e no Reino Unido, por John Maynard Keynes (setembro de 1941), para a organização do sistema monetário internacional que deveria suceder à Segunda Guerra Mundial, então em plena conflagração

### 3. O PROJETO DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS: DA TEORIA À PRÁTICA NA ESCOLA-CAMPO

#### 3.1.A visão do Instituto Ayrton Senna sobre o Projeto Diálogos Socioemocionais

Com o início do Projeto Diálogos Socioemocionais, houve algumas mudanças significativas no projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), pois foi priorizado o desenvolvimento de competências emocionais; ou seja, basicamente todas as aulas seriam destinadas ao desenvolvimento emocional dos alunos, baseado nas cinco macrocompetências, desdobradas em 17 competências socioemocionais, ditas fundamentais para a educação integral e o desenvolvimento pleno de crianças, jovens e educadores/as. São elas: abertura ao novo, amabilidade, autogestão, resiliência emocional e engajamento com os outros.

Segundo o IAS (2020), o Projeto Diálogos Socioemocionais visa uma educação que priorize o desenvolvimento integral do aluno, e afirma também que as competências socioemocionais fortalecem no educando a possibilidade de transformar a si e a sociedade em seu entorno, podendo até mesmo ressignificar seu processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo o IAS o desenvolvimento de competências socioemocionais, fortaleceria o vínculo afetivo do/a estudante tanto com o ambiente escolar, quanto com colegas e professores.

A educação integral, muitas vezes tratada equivocadamente como sinônimo da educação em jornada de tempo integral, tem como compromisso maior a formação e o desenvolvimento humano global do estudante em suas múltiplas dimensões. Esse é um objetivo presente em todas as etapas da Educação Básica, o que envolve “compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Educação integral, então, diz respeito a acolher e reconhecer as singularidades e as diversidades dos estudantes, de modo que cada um tenha assegurado o seu direito ao desenvolvimento intelectual, socioemocional, cultural e físico. (SETTE et al., 2021.p 05) <sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Catarina Possenti Sette

Mestre e Doutora (bolsista CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia com ênfase em Avaliação Psicológica Stricto Sensu da Universidade São Francisco - USF Campinas. Graduada em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF/Itatiba). Os seus interesses de pesquisa se concentram nas áreas de diferenças individuais (e.g. personalidade, transtornos da personalidade), dependência de tecnologias (redes sociais, Fear of missing out) e psicométrica. Atualmente, é Gerente de Projetos no Instituto Ayrton Senna (IAS) e pesquisadora do Laboratório de Ciência para Educação (Edulab21) do IAS. e-mail de contato: catarinasette@hotmail.com

Dessa forma, a inserção do Projeto Diálogos Socioemocionais nas escolas, por meio das aulas de Formação para a Cidadania, segundo Sette *et al.* (2013) faz-se necessária, pois visa a formação integral do aluno que frente a sociedade e família muitas vezes desestruturadas veem a escola como ponto crucial para que possa se desenvolver integralmente. E essa seria a contribuição da escola, do Estado e da sociedade para com o indivíduo em formação, orientá-lo a desenvolver habilidades emocionais necessárias para o convívio em sociedade, sendo que essas habilidades influenciam em vários âmbitos de sua vida adulta como, aprendizagem, emprego, salário entre outros.

As competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. Complementando esta definição, Primi, Santos, John e De Fruyt destacam que as competências socioemocionais são preditivas de desempenho futuro, pois preparam a pessoa para os desafios que encontrarão na vida adulta, influenciando resultados importantes, tais como: aprendizagem, educação, emprego, salários, saúde, cidadania, entre outros. (SETTE *et al.*, 2021, p. 14)

Ainda segundo Sette *et al.* (2013), as competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas, pois o seu desenvolvimento seria capaz de proporcionar maior autonomia e protagonismo ao indivíduo, frente aos desafios da vida em sociedade no século XXI. Sem a devida objetividade científica, referindo-se a “estudos” que demonstrariam as vantagens das chamadas competências socioemocionais, Sette *et al.* (2013) destaca a importância de tais competências “para a obtenção de bons resultados para a vida”. Vejamos:

Estudos demonstraram que as competências socioemocionais (por exemplo, empatia, autoconfiança e responsabilidade) são tão importantes quanto as competências cognitivas (como exemplo, leitura e escrita, realização de operações matemáticas) para obtenção de bons resultados para a vida, nas diferentes esferas. Pessoas com competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade para aprender novos conhecimentos, autoconhecer-se e conviver em sociedade, além de experienciar situações de forma mais positiva. Ao praticar essas competências, estudantes podem se desenvolver com mais autonomia e protagonismo diante dos diversos desafios da vida no século 21, além de estarem associadas a melhores indicadores de bem-estar e maior capacidade de adaptação. (SETTE *et al.*, 2021, p. 14)

O Instituto Ayrton Senna (IAS), no intuito de facilitar o entendimento nacional sobre o estudo e emprego das Competências Socioemocionais nas

escolas, adotou o Modelo Cinco Grandes Fatores (Big Five), que é compreendido como um “método organizativo científico” capaz de representar as mais diversas descrições de características humanas, a partir de cinco fatores preestabelecidos, denominados como Abertura à experiência, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo. Conforme Sette *et al.* (2013), alguns pesquisadores, (mais uma vez não mencionados) a partir da década de 1980, conseguiriam mapear e organizar as cinco características pessoais, que contemplam todos os fatores que podem influenciar no funcionamento da vida de cada sujeito. Nesse sentido, como afirma Sette *et al.* (2013), o Big Five tem o potencial de agrupar as principais características humanas de forma bastante abrangente.

Diversos estudos demonstram que o modelo dos Cinco Grandes Fatores (CFG), o Big Five, é uma taxonomia adequada e uma das mais utilizadas ao redor do mundo. O Big Five é um modelo organizativo que representa diversas descrições de características humanas numa estrutura de cinco fatores, denominados como Abertura à experiência, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo. (...) Ao longo das décadas de 1960 e 1970, esse modelo permaneceu inexplorado por diversos profissionais. Entretanto, na década de 1980, pesquisadores demonstraram que esses cinco fatores conseguiam organizar as características pessoais, contemplando todos os fatores que influenciam no funcionamento de cada sujeito. Nesse sentido, o Big Five tem o potencial de agrupar as principais características humanas de forma parcimoniosa e abrangente. Além disso, verificou-se que esses fatores se mantinham em diferentes faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos), em diferentes culturas e ao longo do tempo. Em outras palavras, o Big Five foi empiricamente replicado em várias culturas consistindo em um mapa conceitual robusto das características humanas (SETTE *et al.*, 2021, p. 16).

Embora o IAS assegure que seus resultados são baseados em “estudos” e que o Big Five é uma metodologia científica confiável, é pouco crível que haja uma pesquisa que a partir de escolha subjetivas aleatórias, consiga diagnosticar os anseios de crianças, jovens e adultos, sem levar em consideração fatores sociais e culturais, dos grupos estudados.

Segundo o Sette *et al.* (2013), o Big Five é uma das taxonomias mais utilizadas e inclusive confiável ao se estudar maneiras comportamentais pois até organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), utilizam-se desse mesmo modelo em seus estudos e pesquisas experimentais, buscando assim dar um caráter científico na busca e atribuir seriedade ao Big Five.

Considerando as vantagens e robustez do Big Five, o modelo foi usado como base para a compreensão do funcionamento das competências

socioemocionais, organizadas então em cinco macrocompetências, em que cada uma engloba competências específicas. A estrutura deste modelo tem sido replicada de maneira satisfatória para organizar as competências socioemocionais na literatura nacional e internacional, sendo que diversas organizações internacionais adotaram esse modelo em seu trabalho, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Educacional. (OCDE) (SETTE *et al.*, 2021, p. 17)

Segundo o IAS, as cinco competências são adotadas, no Brasil, em razão das evidências de relação visíveis com aprendizagem cognitiva, o bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, entre tantos outros fatores relacionados diretamente ao contexto escolar:

O modelo organizativo adotado pelo Instituto Ayrton Senna compreende 5 macrocompetências e 17 competências socioemocionais. As competências apresentadas no modelo foram selecionadas entre as competências socioemocionais por apresentarem evidências de relação com aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, entre outros fatores relacionados ao contexto escolar. Vale ressaltar que este modelo não delimita que existam somente estas competências socioemocionais, mas que estas foram priorizadas e selecionadas por demonstrarem que podem ser desenvolvidas em experiências formais dentro da escola (SETTE *et al.*, 2021, p. 19).

A seguir, apresentamos a descrição do modelo organizativo adotado pelo Instituto Ayrton Senna, que compreende 5 macrocompetências e 17 competências socioemocionais, as quais são defendidas pela organização como “basilares para a vida e desenvolvimento de qualquer indivíduo”, segundo textos dos autores do próprio IAS, a exemplo de Sette *et al.* (2021) e no e-book intitulado *Competências Socioemocionais*, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (2021):

a) A macrocompetência autogestão

Autogestão é uma macrocompetência composta pelas competências socioemocionais: Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade. Indica a tendência à capacidade da pessoa ser organizada, esforçada, ter objetivos claros e saber como alcançá-los de maneira ética e se relacionam com a habilidade de fazer escolhas em relação à vida profissional, pessoal ou social, estimulando a liberdade e a autonomia. Isso apoia os alunos no seu protagonismo estudantil no que se refere a ele assumir um papel de corresponsável pelo seu aprendizado, pois é capaz de se mobilizar a fim de monitorar e regular a si mesmo para alcançar seus objetivos.

a. Determinação

A Determinação é a capacidade de estabelecer objetivos, ter ambição e motivação para trabalhar duro e dedicar-se plenamente em alcançá-los para além do esperado. Desenvolver a determinação nos possibilita estabelecer padrões elevados e trabalhar arduamente para cumpri-los, pois estamos motivados para realizar um bom trabalho e fazer para além do esperado. Quando temos determinação trabalhamos intensamente para fazer progressos. Isso significa nos motivar e colocar todo o tempo e esforço que pudermos.

b. Organização

A Organização é a capacidade de gerenciar o tempo e as atividades, bem como planejar esses elementos para o futuro. É ter atenção meticulosa a detalhes importantes ao planejar e executar planos para alcançar objetivos de curto e longo prazo. Organizar nossa vida e planos e mantê-los assim requer o uso cuidadoso de tempo, atenção e estrutura. Sem isso nossas vidas rapidamente podem se tornar confusas e caóticas. Nos perdemos trabalhando nas atividades ou levamos muito tempo procurando algo que precisamos. Ser organizado torna mais fácil fazer planos e trabalhar com eficiência em diferentes atividades.

c. Foco

Foco é a capacidade de selecionar uma tarefa ou atividade e direcionar toda nossa atenção a ela, evitando distrações. Permanecer focado é especialmente difícil quando a tarefa em que estamos trabalhando não é muito interessante para nós, repetitiva ou mesmo desafiadora. É uma competência importante porque nos ajuda a prestar atenção e a nos concentrar na tarefa que precisamos realizar. Sem foco, podemos perder a noção do que estamos fazendo, esquecer o que as pessoas nos dizem e não cumprir com a tarefa a ser realizada.

d. Persistência

A Persistência é a capacidade de manter, ao longo do tempo, a continuidade e a constância dos esforços necessários para superar obstáculos e concluir tarefas que assumimos/ começamos, ao invés de procrastinar ou desistir. Está relacionada aos conceitos de perseverança e esforço. Sem persistência, podemos postergar ou procrastinar o término das nossas atividades quando se tornam mais complicadas ou simplesmente desistir quando as coisas ficam difíceis. No entanto, persistir e concluir nossas atividades, faz com que nos sintamos bem e orgulhosos do nosso sucesso, nos motivando a superar desafios.

#### e. Responsabilidade

A Responsabilidade consiste na capacidade de gerenciar a nós mesmos a fim de conseguir realizar nossas tarefas, cumprir compromissos e promessas que fizemos, mesmo quando é difícil ou inconveniente para nós. É agir de forma confiável, consistente e previsível, para que outras pessoas sintam que podem contar conosco e assim confiar em nós no futuro. Com responsabilidade podemos fazer com que outras pessoas se sintam bem, porque elas sabem que podem contar conosco sempre que precisarem.

##### a) A macrocompetência Engajamento com os outros

Engajamento com os outros é uma macrocompetência composta por Iniciativa Social, Assertividade e Entusiasmo. Diz respeito à motivação, à abertura para interações sociais e é definida pelos interesses e energia direcionados ao mundo externo, pessoas e coisas. Ajuda-nos a ter abertura e motivação para conhecer e dialogar com outras pessoas, a manifestar opiniões, ter assertividade e assumir a liderança em ocasiões que necessitem disso. A pessoa engajada com os outros é amigável, sociável, autoconfiante, energética, aventureira e entusiasmada. Na escola, essa macrocompetência se expressa principalmente por meio da capacidade do estudante de se enturmar e participar ativamente dos processos formais e informais de socialização.

##### a. Iniciativa social

A Iniciativa Social é a competência de relacionar-se e apreciar o contato social com os outros, sejam pessoas novas ou conhecidas. Praticá-la nos torna mais hábil no trabalho em equipe, na comunicação expressiva e para falar em público. Permite-nos permanecer conectados com pessoas conhecidas e a estabelecer ligações com pessoas que estamos começando a conhecer. Nos ajuda a comunicarmos livremente com os outros, aproveitar o tempo que passamos com eles e a nos sentirmos confortáveis em pequenos e grandes grupos. Com iniciativa social, podemos facilmente abordar os outros e conhecer pessoas interessantes que podem nos ajudar a aprender, crescer e compreender coisas novas e diferentes.

##### b. Assertividade

A Assertividade é uma competência que diz respeito a como se expressar, defender suas opiniões, necessidades e sentimentos, além de mobilizar as pessoas, de forma precisa. Quando a situação exige, precisamos ser capazes de

fazer-nos ouvir para dar voz aos sentimentos, necessidades, opiniões e exercer influência social. A capacidade de afirmar nossas ideias e vontades é muito relevante para a realização de metas importantes para nós mesmos ou para o grupo do qual fazemos parte, para nos posicionarmos diante da oposição ou injustiça, liderar, ou mesmo confrontar os outros se necessário. Sem assertividade, podemos sentir medo ou vergonha de dizer o que pensamos ou deixar que tomem as decisões por nós.

#### c. Entusiasmo

O Entusiasmo significa envolver-se ativamente com a vida e com outras pessoas de uma forma positiva, alegre e afirmativa, isto é, ter empolgação e paixão pelas atividades diárias e pela vida. Quando somos entusiasmados, encaramos nossas tarefas diárias com alegria e interesse, apreciando o que fazemos e mostramos nossa paixão ao outro. Simplificando, entusiasmo é ter uma atitude positiva: encarar o dia-a-dia com energia e emoção. Ele nos ajuda a participar plenamente das atividades com energia e otimismo.

#### b) A macrocompetência Amabilidade

Amabilidade é uma macrocompetência composta por Empatia, Confiança e Respeito. Explica o grau com que uma pessoa é capaz de agir, ao socializar com outras pessoas e/ou grupos sociais, baseada em princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento e afeto. Refere-se à tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta, preocupado em ajudar aos demais e ser solidário. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo. Na escola, essa macrocompetência se expressa principalmente na capacidade do aluno de considerar o bem-estar de pares e professores na tomada de decisões e na forma como age. A Empatia diz respeito a colocar-se no lugar dos outros, de forma a compreender suas necessidades e sentimentos. Envolve, além de entender a perspectiva do outro, agir com bondade, compaixão, preocupar-se com seu bem-estar e saber transmitir esse cuidado para que o outro se sinta compreendido. Significa investir em nossos relacionamentos, ajudando e prestando apoio e assistência a partir de ideais de justiça e consideração. Pessoas empáticas constroem relacionamentos próximos, pois se preocupam em fornecer ajuda, tanto material quanto emocional. São pessoas generosas e de fácil convívio.

a. Respeito

O Respeito consiste em tratar as outras pessoas com bondade, consideração, lealdade, tolerância e justiça, ou seja, da forma como gostamos de ser tratados. Significa mostrar o devido respeito aos sentimentos, desejos, direitos, crenças ou tradições dos outros. Existem muitas maneiras de desrespeitar alguém, como não ouvir, não dar atenção, dizer coisas maldosas e ofensivas, gritar, intimidar ou ferir. O respeito nos ajuda a controlar impulsos agressivos ou egoístas, para não ferir os direitos ou sentimentos de outra pessoa.

b. Confiança

A Confiança é a capacidade de desenvolver expectativas positivas sobre as pessoas. Diz respeito a acreditar que as pessoas têm boas intenções em suas ações e assumir o melhor sobre elas. Em vez de ser rude, severo e crítico com os outros, julgando suas ações, a confiança nos permite perdoar e lhes dar outra chance. Isso não significa ser ingênuo ou fácil de se tirar proveito, pois envolve também saber em quem confiar. A confiança é importante para desenvolvermos proximidade com pessoas importantes na nossa vida. Precisamos confiar nos outros para nos ajudar, apoiar e compartilhar nossos pensamentos e sentimentos.

c) A macrocompetência Resiliência emocional

Resiliência emocional é uma macrocompetência composta por Tolerância ao estresse, Tolerância à frustração e Autoconfiança. Está relacionada ao grau com que uma pessoa é capaz de lidar com as próprias emoções, regulando os níveis de raiva, insegurança e ansiedade. Pessoas com alta resiliência emocional demonstram equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais, sem apresentarem mudanças bruscas. No contexto escolar, essa competência se expressa principalmente na capacidade do aluno em regular as próprias emoções diante das demandas escolares e de socialização, mantendo a estabilidade emocional, uma autoimagem realista e níveis baixos de afetos negativos.

a. Tolerância ao estresse

Tolerância ao estresse diz respeito ao quão efetivamente podemos administrar nossos sentimentos relacionados à ansiedade e estresse frente a situações difíceis ou desafiadoras, como fazer uma prova ou apresentação. Em vez de "entrar em pânico" e fugir das situações, precisamos compreender que preocupações e ansiedade são experimentadas por todos e em diferentes situações

da vida. Aprendendo maneiras construtivas e positivas de lidar com elas evitamos preocupação excessiva, sem necessidade, nos sentimos capazes de resolver nossos problemas calmamente, mesmo diante de situações difíceis.

b. Tolerância à frustração

A Tolerância à frustração se refere à capacidade de desenvolver estratégias eficazes para regular a raiva e a irritação diante de situações com as quais discordamos ou que não aconteceram como prevíamos. Pessoas que apresentam alta tolerância à frustração conseguem controlar seus impulsos, manter-se relaxados e serenos e lidar melhor com as mudanças que ocorrem sem se desmotivarem ou exibirem comportamentos instáveis. É uma competência importante, pois, sem tolerância à frustração tendemos a nos sentires irritados e chateados ou mesmo a explodir de raiva frente a situações adversas.

c. Autoconfiança

A Autoconfiança está relacionada a nos sentirmos bem com o que somos, e manter expectativas otimistas sobre o futuro. É a voz interior que diz "sim, eu sou capaz", mesmo nos momentos em que as coisas parecem difíceis ou não estão indo tão bem. Quando nos sentimos autoconfiantes, percebemos que não é preciso nos preocuparmos o tempo todo sobre nossas falhas, decepções e contratempos. Autoconfiança é uma competência importante porque ajuda a nos valorizarmos e sentirmos realizados com nós mesmos, impedindo pensamentos negativos, fazendo as coisas acontecerem. Faz-nos sentir bem e que é possível melhorar.

d) A macrocompetência Abertura ao novo

Abertura ao novo é uma macrocompetência composta por Curiosidade para aprender, Imaginação Criativa e Interesse Artístico. Indica a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais e apresentar mentalidade investigativa e curiosa acerca do mundo. Diz respeito à capacidade de uma pessoa ser flexível, apreciar entender o funcionamento das coisas, pensar de formas diferentes sobre elas e brincar com as ideias de forma criativa. Na escola, essa macrocompetência se manifesta pelo interesse do estudante em apreciar e se envolver com conteúdos e linguagens diversificadas, como manifestações de arte e cultura, e pela expressão criativa daquilo que pensa.

a. Curiosidade para aprender

A Curiosidade para aprender refere-se ao forte desejo de aprender e de adquirir conhecimentos e habilidades. Pessoas curiosas para aprender tem paixão pela aprendizagem, exploração intelectual e compreensão. Simplificando, a curiosidade para aprender está relacionada a ter uma mentalidade inquisitiva que facilita a investigação, a pesquisa, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ela é importante, pois nos ajuda a aprender e explorar diferentes ideias, situações e acontecimentos, conhecer mais sobre as pessoas e sobre o mundo. A curiosidade abre nossos olhos para descobrir coisas novas no mundo!

b. Imaginação criativa

A Imaginação criativa diz respeito a gerar ideias novas e interessantes, criando novas formas de fazer ou pensar sobre as coisas. Podemos fazer isso de várias maneiras: por meio da experimentação, "tentativa e erro", ajustes, combinação de conhecimentos, aprendendo com as falhas ou tendo uma nova ideia ou visão quando descobrimos algo que nós não sabíamos ou não entendíamos. Desta forma, as coisas podem realmente "existir" em nossa imaginação. Com criatividade, podemos explorar e aprender a fazer as coisas de maneiras novas e originais, mesmo que outras pessoas achem isso estranho ou incomum.

c. Interesse artístico

O Interesse artístico diz respeito a valorizar produções artísticas e desenvolver sensibilidade para ver beleza e se expressar por meio dela em suas diversas formas. Podemos usar nossa imaginação e habilidades criativas para produzir ou vivenciar a arte em muitos domínios diferentes, tais como visual (pintura, fotografias, grafite, vídeos, design, arquitetura, desenho), verbal, oral e escrita (histórias, poemas, literatura), musical (música, instrumento musical, dança) e muitas outras linguagens. Com Interesse artístico, podemos apreciar diferentes manifestações artísticas e nos sentirmos motivados para praticá-las da maneira que gostamos.

Como demonstrado anteriormente houve a construção de um modelo bem estruturado, com definições precisas dos seus mais variados componentes sendo essas condições indispensáveis para que se possa tangibilizar e compreender a operacionalização dos conceitos envolvidos segundo o IAS. Porém, ao analisar o material não há a possibilidade de compreender quais parâmetros foram utilizados para se chegar a esses resultados, a partir de quais situações chegou-se à

conclusão que essas competências não só são importantes, mas sim cruciais para todos os indivíduos, mesmo que sejam pessoas que não compartilham o mesmo meio ou sequer tenham a mesma idade ou ainda estejam compartilhando de uma mesma cultura.

De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2020) há uma certa clareza a respeito do resultado e do significado das competências e como elas se expressam em termos de comportamentos, segundo o IAS 2020, essa estrutura serve como apoio científico ao trabalho intencional e focado com as competências socioemocionais em sala de aula, além disso também houve a criação de um instrumento de medida para acessá-las, que também contribui de forma positiva para a formação integral dos estudantes inseridos de maneira compulsória no projeto chamado de Instrumento *SENNA1.0* que foi elaborado e validado para mensurar as competências socioemocionais e, que ainda, pode ser aplicado em larga escala (PRIMI *et al.*, 2016).

Figura 03 - Níveis de desenvolvimento socioemocional

## QUAIS SÃO OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL?

As pontuações do **questionário SENNA** foram calculadas por meio da **Teoria de Resposta ao Item** e divididas em **quatro níveis**:

Pouco desenvolvido	Medianamente desenvolvido	Bastante desenvolvido	Muito desenvolvido
Os estudantes se percebem como <b>nada ou pouco capazes</b> na maioria das habilidades dessa competência	Os estudantes se percebem como <b>moderadamente capazes</b> na maioria das habilidades dessa competência	Os estudantes se percebem como <b>bastante capazes</b> na maioria das habilidades dessa competência	Os estudantes se percebem como <b>muito capazes</b> na maioria das habilidades dessa competência

Fonte: Instituto Ayrton Senna, São Paulo, 2019.

Compreende-se que o instrumento SENNA foi criado e estruturado para captar as seis grandes dimensões de traços de personalidade de todo e qualquer indivíduo: *Conscienciosidade, Neuroticismo, Amabilidade, Abertura a Novas*

*Experiências, Extroversão e Locus de Controle Externo*; destas, as cinco primeiras seriam fundamentados no *Big Five*.

Considerando a necessidade de desenvolver uma ferramenta robusta capaz de identificar as dimensões das competências socioemocionais, o Instituto Ayrton Senna desenhou um projeto para desenvolver o instrumento *SENNA 1.0*, construído por Primi *et al.* (2016). O inventário *SENNA 1.0* foi desenvolvido a partir da inspeção da estrutura subjacente de oito escalas robustas e consagradas pela literatura, as quais já são utilizadas rotineiramente na mensuração de habilidades socioemocionais na infância e adolescência. O inventário de competências socioemocionais foi testado em suas facetas numa grande amostra de estudantes no Rio de Janeiro (N=24.605), de modo que o inventário *SENNA 1.0* mostrou adequada característica de consistência interna, bem como uma estrutura de fatores robusta...A partir da análise e testagem dos constructos em larga escala, o *SENNA 1.0* foi estruturado em seis dimensões latentes de expressão da personalidade, as quais se destacam: a *conscienciosidade*, que captura características como perseverança, eficiência e eficácia; o *neuroticismo*, que expressa as emoções negativas como raiva, frustração, ansiedade e tristeza; a *Extroversão*, que envolve habilidades como amizade, sociabilidade, autoconfiança, entusiasmo, autoeficácia e autoavaliação; *amabilidade*, que capta habilidades como tolerância, modéstia, simpatia e atitudes pró-sociais; a *abertura a novas experiências*, que compreende criatividade e curiosidade, habilidades de interesses artísticos e não convencionais e fantasia; por fim, a sexta dimensão, *locus de controle externo*, que se refere à baixa autoestima e valência negativa, expressando a dificuldade em ter controle sobre sua vida (PANCORBO; LAROS, 2017). Diante do exposto, depreende-se que o Instituto Ayrton Senna e demais instituições parceiras compreendem que o processo de desenvolvimento de competências socioemocionais é uma tarefa crucial para a garantia do progresso social. Por isso, propuseram, de maneira ousada e inovadora, uma ferramenta de mensuração desses atributos socioemocionais por acreditar que essas competências são importantes para o futuro das crianças e jovens (OCDE, 2014). Nessa perspectiva, sugere-se que os sistemas de avaliação de políticas públicas voltadas ao público infanto-juvenil adotem como estratégia de monitoramento a aplicação do *SENNA* para garantir a formulação de ações a partir de seus indicadores, tendo em vista que investir em competências socioemocionais e garantir ambientes de aprendizagem estimulantes, especialmente entre a população economicamente vulnerável e durante a primeira infância, é uma das melhores formas de combate à desigualdade socioeconômica. (SILVESTRE *et al.*, 2013 p. 93)

Mediante textos mencionados anteriormente o IAS, defende que há comprovação científica da necessidade de aplicação dos Diálogos Socioemocionais, inclusive a partir da aplicação do Instrumento Senna se pode mensurar como os jovens estão emocionalmente e quais áreas precisam da intervenção do PDDT. Defende também a eficácia da aplicação tanto no Rio de Janeiro quanto no estado do Ceará, sendo que é o mesmo instrumental aplicado em regiões diferentes com um público diferente, com realidades e visões de mundo diferentes e mesmo assim de acordo com o IAS o estudo se mantém satisfatório em sua execução, o que para

o próprio instituto, mais uma vez nota-se a eficácia do Instrumento Senna IAS (2021).

Com o objetivo de investigar como o nível de desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos da rede estadual do Ceará está relacionado com o nível de aprendizado em matemática e português, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/CE) em parceria com o IAS aplicaram o instrumento *SENNA* para 105.594 alunos do 1º ano do ensino médio. Esse levantamento verificou que a *Abertura a novas ideias* e a *Amabilidade* são domínios socioemocionais mais relacionados ao desempenho dos estudantes em português, ao passo que a *Conscienciosidade* e a *Estabilidade emocional* mostraram associação a melhores desempenhos em matemática. (SILVESTRE *et al.*,2013. 90.)

A OCDE também assegura a importância da aplicação e desenvolvimento do Projeto Diálogos Socioemocionais para que se possa ter um fator norteador para as escolas para que essas possam enfrentar os desafios da sociedade no século 21.

A OCDE propõe que as competências socioemocionais são características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões relacionadas ao bem-estar de cada indivíduo e ao progresso socioeconômico, podendo ser estas mensuradas de maneira significativa e moldadas por influências ambientais e por investimentos efetivos nos diversos contextos aos quais crianças e adolescentes estejam imersos em atividades, indicando a maleabilidade de formação das competências. (SILVESTRE *et al.*,2013. p.91)

Além da eficácia comprovada da importância do Projeto Diálogos Socioemocionais na questão de desenvolvimento de habilidades emocionais ditas não cognitivas o efeito também tem influência positiva nas habilidades cognitivas, pois com “o emocional” trabalhado, pois de acordo com o IAS (2021) o indivíduo compreenderia de forma mais eficaz atividades envolvendo letramento e numeramento ou qualquer outro tipo de informação recebida, pois estes teriam subsídios necessários a tomada de decisões e resolução de problemas por exemplo:

Ressalta-se ainda outra definição complementar das competências socioemocionais, abordadas também como “competências não cognitivas”, as quais se referem a atributos de caráter ou qualidades pessoais, compreendidas como um conjunto de habilidades que estão envolvidas no estabelecimento e alcance de objetivos, no âmbito dos trabalhos em equipe e no controle das emoções, manifestando-se em diversas situações do dia a dia (OCDE, 2015)...Nesse sentido, a literatura aponta a educação como importante estratégia de promoção e aquisição de competências capazes de empoderar crianças, adolescentes e jovens para lidar melhor com os desafios do cotidiano. Contudo, os estudos sobre competências descrevem que as ‘competências cognitivas’ envolvendo habilidades de letramento, numeramento e leitura favorecem às pessoas compreenderem melhor as informações recebidas, dando dessa forma, subsídios para a tomada de decisões, possibilitando também a resolução de problemas...Em relação às competências socioemocionais, as pesquisas comprovam que competências como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade

são tão importantes quanto às cognitivas, haja vista que elas possibilitam que as pessoas sejam capazes de transformar intenções em ações, de estabelecer relacionamentos sociais, profissionais e familiares positivos, além de incentivar a adoção de hábitos de vida saudáveis e a mudança de comportamentos de risco (KAUTZ *et al.*, 2014. p.15).

Assim, os Diálogos Socioemocionais são uma ferramenta que em todos os âmbitos beneficiaria a escola, a aprendizagem e os estudantes, pois segundo o IAS e inclusive a OCDE essa ferramenta pode ser usada sem nenhuma forma de prejuízo aos jovens estudantes em formação, sendo somente ganho para toda a sociedade.

Vale salientar que o IAS ao introduzir o Projeto Diálogos Socioemocionais nas escolas públicas, mesmo tentando mostrar um caráter científico, ainda assim, demonstra uma certa leveza em seus argumentos, tentando assegurar que na realidade não é difícil atingir o sucesso em todas as áreas da vida, o indivíduo só necessita dividir sua vida em seis áreas e administrá-las a contento, por simplificar “cientificamente” induz o indivíduo a acreditar que se não consegue atingir o que a sociedade espera dele, ele é realmente incapaz e culpado. Assim sendo, cabe a ele (indivíduo) esforçar-se ao máximo para atingir seus objetivos, assim sendo, necessita está em constante formação, para que possa se desenvolver e atender aos anseios da sociedade neoliberal na qual está inserido.

Laval (2004) defende que a escola nos moldes neoliberais está a serviço das exigências do mercado e a égide da pedagogia das competências visa a cumprir tal função, pois recorta, no âmbito dos conteúdos escolares, aqueles que melhor se afinam aos interesses do mercado, marcado pelo pragmatismo e pela rápida aplicabilidade de determinados saberes na resolução de questões práticas. Podemos constatar posicionamento semelhante em Resende (2018), quando defende que o papel da escola se restringe a prover condições aos jovens para o ingresso na sociedade concorrencial cuja empregabilidade está condicionada a uma ideia de formação contínua, como se o emprego dependesse tão somente da capacitação individual. Ou seja, há a construção de vontades de verdade para as quais o êxito ou o insucesso na inserção no mundo do trabalho estão conectados com os esforços de cada um na consecução do seu capital humano emoldurado sob o prisma da formação permanente. (Silva, 2022, p. 07)

Pode se assegurar que independente de ter um viés científico ou não, as Competências Socioemocionais tem ganhado espaço dentro das escolas públicas no Ceará, ou melhor, dentro da educação pública brasileira, posto que são facilmente citadas dentro de documentos norteadores da educação a exemplo das

DCN's, e inclusive na BNCC. No Ceará, estão semanalmente dentro das aulas de Formação para a Cidadania, Projeto de Vida e Mundo do Trabalho.

Magalhães (2021), a partir da análise da noção de competências em documentos orientadores da educação brasileira, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (resolução 06/2012 do CNE/CEB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (resolução 03/2018 do CNE/CEB), avalia que há um processo contínuo de estabelecimento de competências pessoais e a ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Para Magalhães (2021), desde 2011, observa-se um efeito de verdade em torno da noção de competências, por meio de políticas globais empreendidas pela OCDE e, no caso do Brasil, em parceria com IAS, por meio de parcerias público-privadas, a partir da realização de projetos, seminários e relatórios. (Silva,2022, p. 08.)

O IAS apresenta-se como um órgão neutro, técnico, inovador, com a intenção de inserir novas tecnologias e metodologias educacionais para jovens de camadas pobres da sociedade, com a promessa de garantir empregabilidade e desenvolvimento social. Porém, é notável o caráter neoliberal do instituto, que tenta por meio de programas tidos como sociais inserir-se no ensino público com o intuito de cooptar e direcionar a grande massa trabalhadora, para que essa continue servindo a classe burguesa, mas sem que perceba o quanto é manipulada para assegurar os benefícios de outrem.

O desenvolvimento de competências socioemocionais dá ao indivíduo uma ilusão de liberdade e de autonomia, “acorrentando-o” com um discurso de autonomia, proatividade, resiliência, dentre outros elementos que integram o “pacote ideológico” do Projeto Diálogos Socioemocionais. Nessa direção, há o empreendimento de levar o jovem do ensino médio a acreditar que é livre em suas escolhas, tendo a todo momento que superar apenas a si próprio, produzir ao máximo e consumir também, tornar-se um propagador e defensor das políticas neoliberais, que devem ser entendidas como a normalidade que assegura a livre iniciativa. Com isso, temos o reforço da ideologia segundo a qual o Estado social, previsto na Constituição Federal de 1988, obsta o desenvolvimento da economia e o avanço profissional dos jovens, tomados pela classe proprietária como capital humano, ou como *sujeitos de desempenho* (HAN, 2015), no contexto do capitalismo contemporâneo.

#### 4. A BNCC E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 determina que a educação é direito fundamental de caráter compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No artigo 210, já se reconhece a necessidade de que sejam deliberados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a garantir uma formação básica comum além de respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988). Com base nos artigos citados anteriormente, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, assegura que cabe à União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Segundo a LDB há dois conceitos decisivos para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil.

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996; ênfase adicionada)

A partir disso, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento normativo que define o que seria essencial na aprendizagem de todos os alunos do território nacional e em todos os níveis da Educação Básica, para que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 1996)

Analisando a BNCC e seu histórico de construção e escrita, podemos assegurar que este documento é fruto de uma reforma do ensino médio controversa, ocorrida a partir da Medida Provisória nº. 746/2016, convertida na lei nº. 13.415/2017, no governo Temer, sem nenhum debate com os movimentos e organizações que atuam na defesa da educação. Deve-se compreender que o documento é fruto de um cenário de medidas verticais de definição do que deveria ser o “novo ensino médio”, que advém de muitos interesses diversos e inclusive opostos, tanto públicos quanto privados.

Em 2016, foi iniciada a reforma do ensino médio, ocasionando a ocupação de centenas de escolas públicas e muitos protestos de alunos, professores, entidades e movimentos em defesa da educação. A reforma foi imposta pelo governo Temer, que ignorou o processo democrático de discussão do PL 6.840/2013 (proposta de Reforma do Ensino Médio), por meio da Medida Provisória (MPV) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que impossibilitou uma discussão mais ampla com os principais agentes envolvidos – alunos, pais de alunos, professores, gestores escolares, entidades sociais de defesa e promoção da educação, sindicatos de trabalhadores da educação, dentre outros segmentos sociais. (FORTE., 2019.p. 02)

Para Polanyi (1980) o neoliberalismo tenta converter o Estado, colocando o a serviço do empreendedor capitalista, e este por sua vez, cria e mantém condições favoráveis para a submissão da sociedade ao mercado.

As transformações quanto ao papel do Estado no provimento dos direitos humanos fundamentais como educação, saúde, trabalho e assistência social por meio da formulação, implantação e implementação das políticas sociais protagonizadas no século XX permanecem mais fortes no século XXI. Essas no Brasil sofreram reordenamentos, inscritos na contrarreforma (BEHRING, 2008) do capital ajustado à mundialização financeira. (DIÓGENES *et al.*,2020. p. 352)

Esse rearranjo não se mantém somente em reformas trabalhistas, está presente nos mais variados meios sociais. Como exemplo, podemos citar as políticas educacionais, que são elaboradas e implantadas nesse contexto onde se tornam funcionais a essa nova ordem, dentre elas podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao ser analisada, traz a narrativa de melhoria da

educação, porém, o mote é preparar para o mercado de trabalho flexível, mantendo-se, assim, o *status quo* para beneficiar sempre a mesma classe social ou seja, a burguesa em detrimento da classe trabalhadora que se mantém historicamente em posição de subalternidade e exploração.

Na sociedade burguesa, a escola “eficiente” é um privilégio das elites. Na própria organização da escola em si, mantém-se a divisão social do trabalho, a histórica separação entre trabalho manual e intelectual. A escola burguesa é organizada de forma dualista e excludente, em que o acesso da classe subalterna à escola média e superior da cultura é difícil. O que a burguesia lhe oferece? O mínimo social de educação. (DIÓGENES *et al.*, 2020 p. 353)

Atualmente, pode-se afirmar que há a possibilidade de visualizar essa situação nos principais documentos que norteiam as reformas educacionais brasileiras, nas mais diferentes esferas, sobretudo nas reformas elaboradas pelo Estado, o qual estaria incumbido da defesa do bem-estar social, mas que basicamente defende os interesses do capital, moldando a escola para atendê-los.

Para Gramsci (1975), a escola deveria ser humanista e desinteressada, visão que se contrapõe ao que tem sido o papel da escola, que está munida de projetos e disciplinas que preparam exatamente para o oposto do que Gramsci idealiza como escola, a exemplo das disciplinas de Empreendedorismo e Mundo do Trabalho, além de Projetos como os Diálogos Socioemocionais, que devem preparar o indivíduo para que se adeque à sociedade capitalista neoliberal, tornando assim a escola que outrora apregoava a liberdade, em uma escola mecânica que prepara o jovem não para que possa desenvolver-se de forma integral, mas sim preparar-se para o mundo do trabalho.

(...) não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1975, p. 82).

Como citado anteriormente, a BNCC diz mais respeito a um suporte à política neoliberal do que a uma política de caráter científico para a formação de cidadãos na Educação Básica brasileira, a qual atualmente está organizada em campos de experiência para a Educação Infantil e áreas do conhecimento e componentes curriculares para o Ensino Fundamental, determinando as

competências e as habilidades que todos os estudantes do país precisam desenvolver ao longo de toda a sua trajetória na Educação Básica. Para Diógenes *et al.* (2020), as políticas educacionais, desde a década de 1980, estão se alinhando aos ideais do neoliberalismo que determinam a presença mínima do Estado para o “social” e a maximização do Estado para o “capital”.

A BNCC foi publicizada como um documento advindo de um processo democrático, o que não corresponde com o processo de sua gestação final, entre os anos de 2017 e 2018. O governo Temer defendeu os benefícios da BNCC criada por ele para o bom andamento da educação, e, respectivamente, do padrão de desenvolvimento visto em países de primeiro mundo.

Diferente do processo democrático que se esperava para a elaboração do “novo ensino médio”, a BNCC foi gestada pelo Ministério da Educação do governo Temer, atropelando o processo democrático de debate e de definição de seus princípios e conteúdo, o que já se apresentava sob a orientação da lei n.º 13.415/2017. A falta de democracia no processo que comprometeu a reforma do ensino médio e a elaboração da BNCC no governo Temer resultou em vários protestos, ocupações de escolas públicas e cancelamento da audiência pública da região Sudeste, uma das cinco audiências programadas para contemplar cada uma das cinco regiões do país. (FORTE., 2019.p. 06).

Na verdade, o resultado fortaleceu o Estado neoliberal no Brasil, inclusive defendendo o interesse de organismos internacionais. Sua elaboração passou por algumas etapas entre os anos de 2015 a 2018 quando foi homologada. Em sua primeira versão as mais variadas instituições brasileiras foram representadas por uma comissão de especialistas através da portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, e assinada pelo Ministro Renato Janine Ribeiro, no I Encontro Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular.

A discussão em torno da elaboração da BNCC (BRASIL, 2018) não surgiu apenas com a elaboração da primeira versão, que contou com a participação de uma comissão de especialistas, representando várias universidades e instituições brasileiras, oficializada através da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, e assinada pelo Ministro Renato Janine Ribeiro, no I Encontro Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, a proposta de uma base nacional comum para a educação brasileira vem sendo debatida há muito tempo com argumentos a favor e contra o referido documento. (DIÓGENES *et al.*,2020 p. 354)

Considerando que a educação uma área estratégica para a economia, um documento que altera desde a organização do currículo até mesmo as finalidades da educação, desperta o interesse de várias fontes de poder, inclusive do capital

internacional, a exemplo do neoliberalismo que, no Brasil, vem se fortalecendo desde as reformas educacionais dos anos de 1990 no Brasil.

Ao abordar os interesses do Estado neoliberal e sua respectiva implantação, no Brasil, vemos como as políticas educacionais, a exemplo da reforma do ensino médio e a BNCC, se alinham aos interesses do capital, visando uma sociedade do desempenho máximo e de autorresponsabilização dos trabalhadores em um contexto de instabilidade social e de retrocessos nos direitos trabalhistas e na proteção social de modo mais amplo. Nesse sentido, vemos que as questões relacionadas à educação estão longe de ter um direcionamento emancipatório, visando à autonomia dos cidadãos, além de que não se trata de uma reforma isolada e sim de um pacote de reformas que estão sendo implantadas e implementadas aos olhos de uma sociedade que, basicamente, não entende ou não sabe o que fazer para que se possa barrar essa tomada de assalto da autonomia dos cidadãos e da soberania do país. Nas palavras de Wanderley e Krawczyk (2003):

O Estado brasileiro, lastreado por esta diretriz governamental, dá início ao processo de reformas que abrange a política econômica, de assistência social, previdenciária, cultural, do trabalho, de saúde e de educação. As mudanças no nível médio iniciam-se com a reforma da educação brasileira, que tem um projeto de repactuação social numa conjuntura “(...) motivada pela globalização neoliberal e seus impactos nos países latino-americanos (...)” (WANDERLEY; KRAWCYK, 2003, p. 7)

Assim segue o neoliberalismo no Brasil, cercando a sociedade civil, de reformas que cerceiam os direitos dos trabalhadores, definem os rumos da educação, dando a esta um caráter empresarial, moldando a classe trabalhadora de acordo com as necessidades do mercado.

O pensamento hegemônico empresarial, representante das bases industriais e pós-industriais no Brasil, mantém-se fiel à inserção originária do país no sistema sociometabólico do capitalismo: amoldamento subordinado aos padrões de desenvolvimento econômico dos países avançados. Obedece, ainda, ao modo neocolonialista de exploração da força de trabalho no processo de criação de valores voltado ao capital cumulativo. Esta dupla condição da economia nacional no cenário internacionalizado torna o país suscetível às influências externas de variados matizes. Pertinente a esta realidade, os significados, teores e condicionantes do movimento governamental reformador das políticas públicas estão relacionados com a totalidade das relações sociais e de produção (DIÓGENES *et al.*, 2020 p. 356)

Nesse viés empresarial reformista, o capital tem um discurso sedutor com um viés de progresso, liberdade e autonomia. Logo, essa narrativa ganha força entre as classes menos privilegiadas que têm como bem a força de trabalho.

Hirata (1994) analisa que esse modelo é orgânico ao novo modo de regulação do capitalismo. O novo na área da formação para a classe-que-vive-do-trabalho é a gestão do conhecimento numa concepção empresarial cujas políticas de educação são pensadas, formuladas e implementadas de forma subordinada "(...) ao metabolismo social produtor de mercadorias e disciplinador de uma força de trabalho subordinada à reprodução do capital (...)" (BERGAMO; BERNARDES, 2006, p. 191).

Vale ressaltar ainda que há um discurso de culpabilização das vítimas, pois de acordo com discurso vigente, atualmente a sociedade que está em constante transformação tem espaço para todas as pessoas nas mais variadas modalidades. Assim, com esforço individual, seria fácil alcançar o sucesso e o progresso. E aqueles que não os alcançam, de alguma forma, deixaram passar as oportunidades que são muitas, e por isso, fracassaram. E o discurso meritocrático desvincula os eventuais fracassos das desigualdades e da falta de políticas públicas para garantir direitos iguais às pessoas.

Com a ideologia da meritocracia, as escolas têm orientado os jovens ao empreendedorismo, ideologia da moda do capitalismo, para que elaborem um Projeto de Vida adequado às estruturas sociais da sociedade neoliberal. Inclusive, munido de competências que os deverão auxiliar desde a tomada de decisões ao lidar com o inesperado. Segundo Diógenes *et al.* (2020), é importante ficar atento ao movimento de ressemantização dos termos, uma vez que a pedagogia das competências, no contexto da economia mundial, tem como finalidade remodelar a subjetividade dos trabalhadores, de forma que esses se sintam responsáveis por seus destinos no interior da crise do trabalho.

Mesmo que de forma sutil, é notável que a BNCC foi formulada de acordo com os interesses do mercado, que, por sua vez, tem necessidades políticas e econômicas que visam orientar, organizar e reorganizar a sociedade, de acordo com essas necessidades, para atingir mais uma vez seu objetivo final, que seria a manutenção dos privilégios de uma classe sobre as outras, tendo a educação como meio para atingir seus objetivos. Isso justificaria a necessidade de reformas articuladas pelo Capital, inclusive a do Ensino Médio, pois esta, significa basicamente uma intervenção no modelo societário brasileiro, assegurando que a escola vista por muitos como atrasada, a partir de agora deixa os alunos aptos ao mundo do trabalho por exemplo, o que é visto como algo positivo pela sociedade, principalmente pelas classes menos abastadas, mas que desnorreia a resistência e lutas sociais.

Essa reforma tem como marco de transformação a própria essência da organização social, cujo fundamento está no mercado, que tem interesses e necessidades políticas e econômicas concretas em todo o processo de reformulação do ensino secundário. A reforma do nível médio constitui uma determinada forma de intervenção no projeto societário porque desnortheia resistências e lutas sociais. Algo mudou na educação, visto ser o campo que melhor reflete as transformações ocorridas na sociedade em suas dimensões política, econômica, social e cultural. (DIÓGENES *et al.*,2020 p. 357)

Como citado anteriormente, há tempos o neoliberalismo se instaurou no Estado brasileiro, e este, atendendo aos anseios do capital, tem de forma deliberada aprovado a reforma do ensino médio e a BNCC, como também outros documentos norteadores da educação, como a LDB 1996, todas normativas veiculadas como melhorias para a educação básica brasileira, tornando-se visível o fato desse discurso ser aceito por boa parte da sociedade brasileira que anseia por mudanças na educação, que está ciente de suas falhas, mas que também não conhece as bases ideológicas e as intenções políticas da “solução” que nos foi dada.

No Brasil, o capital usa de um discurso inclusivo, pois almeja-se que o país esteja entre as potências mais desenvolvidas mundialmente, mas para isso há a necessidade de reformas que reformulem desde a educação à Previdência social, na educação podemos citar a LDB (1996) e a BNCC (2018).

A partir do neoliberalismo no Estado brasileiro várias áreas passaram por reformas para que estas fossem direcionadas as demandas desse modelo de sociabilidade. Na educação foram diversas as reformas com vistas à efetivação do Estado neoliberal no Brasil, dentre elas, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pela Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a BNCC (BRASIL, 2018), sendo veiculada como instrumento para melhoria da Educação Básica brasileira. (DIÓGENES *et al.*,2020 p. 361)

Ao atender aos anseios do capital o Estado Brasileiro adota também um discurso progressista, de que, ao aprovar as reformas e seguir orientações de organismos internacionais, o Brasil se alinha aos melhores padrões de ensino de países desenvolvidos, o que já é contraditório no próprio discurso, posto que não se consegue implantar uma educação de primeiro mundo de forma eficiente em um país em desenvolvimento, sendo que há diferenças tanto financeiras quanto sociais e culturais, porém, esta foi a justificativa utilizada pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho a época.

Os defensores da BNCC (BRASIL, 2018) têm se apropriado do discurso da necessidade de uma educação de qualidade para a educação brasileira, como podemos observar no texto de apresentação do documento em

segunda versão preliminar, realizado pelo Ministro Mendonça Filho: “Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2016). O alinhamento aos sistemas educacionais de outros países enfatiza o foco da educação brasileira aos ditames dos organismos internacionais, conforme pode ser visto na apresentação do documento. (DIÓGENES *et al.*, 2020 p. 361)

Esse discurso de alcançar níveis educacionais satisfatórios, alinhado aos bons desempenhos de países de primeiro mundo, que o Governo brasileiro adota, nada mais é que a reprodução do discurso utilizado por órgãos internacionais, como demonstrado por Diógenes *et al.* (2020):

Os organismos internacionais, como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), impõem aos países aliados suas propostas educacionais para que estes se ajustem aos acordos firmados como meio de obter financiamento para a educação. A disseminação das propostas ocorre através de seus discursos acerca da importância da promoção de uma educação de qualidade para a população e os países acabam corroborando e se apropriando de tais ideias com a falácia de se alinharem aos melhores e maiores sistemas educacionais mundiais. (DIÓGENES *et al.*, 2020 p. 363)

As instituições internacionais citadas anteriormente, além de uma forte influência monetária, também possuem grande capacidade de elaboração e promoção de discursos capazes de convencer a população tanto de sua neutralidade quanto da função puramente social do trabalho da população.

Para Santomé (2003, p. 18), ao analisar o papel dos organismos multilaterais, é preciso ser consciente de que tanto o FMI quanto o Banco Mundial são instituições supranacionais que, além de forte poder econômico que possuem, também dedicam um esforço enorme para elaborar e promover discursos que possam convencer a população de que o seu trabalho é fruto de um compromisso com o bem-comum, que a sua tarefa é desinteressada e neutra.

Para Florêncio, *et al.* (2016), o discurso que afirma neutralidade:

Tem como principal objetivo alienar os grupos sociais dominados e “golpear” as conquistas sociais e fortalecer os ideais das classes dominantes, uma vez que, “não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa” (FLORÊNCIO, *et al.*, 2016, p. 27-28).

A possibilidade de tais afirmações se dá a partir da análise dos principais parceiros para a elaboração e implantação da BNCC no Brasil, que são entes públicos e privados em aliança com organismos internacionais. A exemplo disso, temos o Movimento Pela Base Nacional Comum, organizado em abril de 2013, que tinha como abjetivo principal agilizar a construção do documento da BNCC, contando com instituições como Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, ONG Todos Pela Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) dentre outras, que tiveram papel fundamental tanto no Movimento quanto na real implantação da Base. Nesse sentido, conforme Diógenes *et al.* (2020),

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta as parcerias entre empresas públicas e privadas, materializando na educação os interesses dos organismos internacionais e do fortalecimento do Estado neoliberal. Uma dessas alianças foi a criação do Movimento Pela Base Nacional Comum, que ocorreu em abril de 2013. (...) O movimento é composto por sujeitos e instituições que tem como principal objetivo facilitar a construção da Base. Algumas das instituições que compõem esse grupo são: Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, dentre outros. Essas instituições possuem em comum a participação no Movimento Pela Base Nacional Comum, no Consed e na Undime. (DIÓGENES *et al.*, 2020 p. 363)

De início, instituições públicas e privadas trabalhando em parceria, em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade, parece ser algo positivo. Porém, os entes tem intencionalidades e defendem interesses próprios, o que deixa a educação pública à mercê de investidas neoliberalismo; ou seja, tem-se o plano em ação de ter um aluno preparado para o mercado de trabalho competitivo e precarizado, priorizando uma educação técnica e instrumental voltada às demandas do mercado, aos moldes das necessidades do mercado capitalista, e tudo com o consentimento do Estado brasileiro, que, lembrando, seria o responsável pelo bem-estar social, mas que também defende interesses daqueles que o controlam. Por se tratar de uma área estratégica, faz-se necessário que a educação se destine a atender a classe dominante, e, para isso, há a necessidade da articulação entre o Estado, os organismos internacionais e as empresas privadas, aspecto bem traduzido pelas palavras de Diógenes *et al.* (2020):

A atuação de instituições privadas na educação pública faz parte do ajuste neoliberal para que seja reproduzido na escola pública os interesses da classe dominante, preparando mão de obra (barata) para atuar no setor privado e, assim, reproduzir as relações entre os donos dos meios de produção (empregador) e aquele que vende a sua força de trabalho (trabalhador), perpetuando a exploração de uma classe pela outra. Com isso, a educação vai perdendo seu caráter emancipador e reduzindo-se a treinar o sujeito para o mercado de trabalho. (DIÓGENES *et al.*,2020 p. 364)

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento que basicamente veio fortalecer ainda mais o Estado neoliberal, pois prioriza a formação para o mercado de trabalho, na maioria das vezes, fazendo com que a educação em si perca o seu caráter emancipador, em detrimento do fortalecimento do neoliberalismo. Mediante o financiamento da educação, o Brasil tenta modernizar-se para atender aos interesses do capital. Com isso, diminui custos, flexibiliza, sucateia e desregula serviços oferecidos pela esfera pública. E a educação não fugiu a essa regra, haja vista que foi posta à venda, acompanhando, assim, as transformações da dinâmica neoliberal, do que faz parte a reforma do ensino médio e a BNCC (2018). Como nos dizem Diógenes *et al.* (2020),

A BNCC (BRASIL, 2018) é uma política que vem fortalecer o Estado neoliberal pelo fato de que sua prioridade é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, isto é, ela reduz a formação apenas a perspectiva técnica, deixando de contemplar e priorizar a criticidade do aluno no espaço escolar. Essas proposições estão atreladas aos interesses dos organismos internacionais, bem como com os acordos que foram firmados para obtenção de financiamento da educação. (...) O Brasil ao realizar reformas que atingiram tanto o âmbito do Estado quanto da educação, em sentido mais estrito, buscou modernizar o Estado para atender as demandas do projeto neoliberal, diminuindo os custos dos serviços oferecidos pelas instituições públicas, proporcionando uma maior flexibilização, descentralizando os recursos e desregulamentando os serviços. Dessa forma, a educação vai acompanhando a dinâmica das transformações em seu processo histórico. (DIÓGENES *et al.*,2020 p. 364)

A BNCC vem materializar os acordos firmados entre o Brasil e alguns organismos internacionais (FMI, BM, OCDE, OMC, BID e UNESCO). Essa parceria se dá tendo em vista o financiamento da educação básica, no país, como explicado anteriormente. Assim, a BNCC faz parte de um pacote de reformas que vem tomando força, desde os anos de 1990; ou seja, não é algo novo ou isolado, mas processual e, ora tem mais espaço nos governos, ora tem menos espaços, mas está sempre presente neles e na política educacional. Com esse modelo educacional, o alunado se torna refém de políticas públicas que o forma quase que exclusivamente para o mundo do trabalho na esfera privada.

A partir de sua participação nos documentos norteadores da educação, o Estado neoliberal atua para que a educação escolar entregue ao capital e à classe empresarial o “trabalhador ideal”, que é condicionado a aceitar a precarização do trabalho e conseqüentemente a exploração da sua força de trabalho, e como forma de assegurar essa situação, tem-se a criação de disciplinas como Empreendedorismo, Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, além de projetos como o Diálogos Socioemocionais.

A parceria entre o Brasil e os organismos internacionais com vistas a financiar a Educação Básica no país, além de ter uma profunda relação com a concretização da reforma do Estado brasileiro que iniciou nos anos de 1990, a proposta reduz a formação do aluno para uma preparação técnica, a fim de que este atue no mercado de trabalho que se intensifica de forma precarizada, influenciando na organização da escola e de todos os fatores que estão envolvidos nessa área. (...) Posto isto, o processo de elaboração da BNCC (2018) teve a influência dos agentes privados em articulação com órgãos públicos e organismos internacionais, visto que o engessamento das propostas curriculares para formar um sujeito com foco nas demandas do neoliberalismo, e para atender as necessidades impostas pelo mercado financeiro, vem ocorrendo em vários países, não sendo algo restrito ao Brasil. Desse modo, enfatizamos que as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir dos anos de 1990 tiveram como direcionamento o fortalecimento do Estado neoliberal, que foi se efetivando ao longo dos anos e notamos que atualmente as ideias do neoliberalismo estão cada vez mais presentes no país, através da privatização dos órgãos públicos, da diminuição das políticas destinadas as áreas sociais e da submissão do Brasil aos interesses da economia global. (DIÓGENES *et al.*, 2020, p. 366)

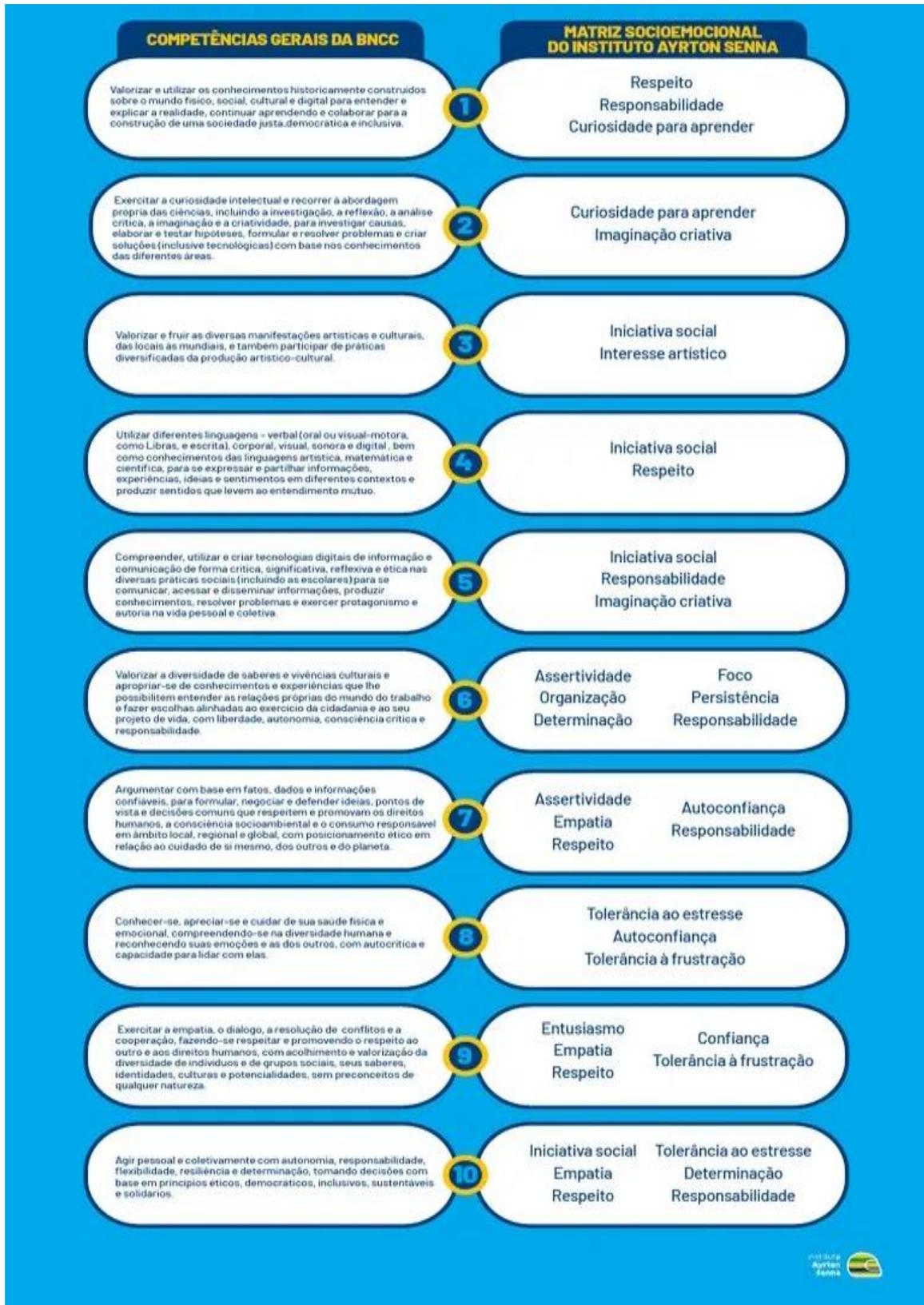
Vale ainda salientar que por articular todos os outros setores, a educação, enquanto área estratégica, é uma das mais importantes ferramentas, a serviço do Estado neoliberal, pois além de ter um público cativo, por questões culturais ou de necessidade, muitos ainda têm a escola como única fonte de formação e informação, atribuindo-lhe um caráter de seriedade, veracidade e de qualidade de informações. Ainda é importante destacar que muitos dos profissionais que estão dentro das escolas também são vítimas do mercado de trabalho neoliberal precarizado, inclusive, por não contar informações necessárias para que esses mesmos profissionais possam compreender em quais projetos estão inseridos e quais discursos estão defendendo.

Assim, se segue a configuração da educação pública do Brasil, um dos maiores países do mundo que está a mercê de organismos internacionais que ditam regras para a formação dos cidadãos, de acordo com as necessidades do mercado internacional, chegando a convencer a população de que tem autonomia para

buscar suas próprias conquistas, quando, na verdade, só estamos condicionados a acreditar que somos totalmente responsáveis pelo nosso progresso ou fracasso, ignorando as obrigações do Estado, da sociedade, da economia, da escola e da família neste processo. Pois para isso há um grande projeto voltado aos estudantes brasileiros sob a direção de instituições privadas e organismos internacionais, mas com todo o apoio do Estado, que seria o Projeto Diálogos Socioemocionais, vez que não basta ocupar a população fisicamente com empregos precários e mão de obra explorada, também há a necessidade de dominação do pensamento e das emoções, o que se busca fazer com o desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais.

As competências socioemocionais também estão presentes nas Competências Gerais da BNCC. O infográfico a seguir nos mostra quais são as competências socioemocionais da matriz do Instituto Ayrton Senna que também fazem parte das dez competências gerais da BNCC.

Figura 04 – Paralelo entre as competências gerais da BNCC e a matriz socioemocional do IAS



Fonte: Instituto Ayrton Senna, São Paulo, 20 de julho de 2022.

De acordo com a BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir as competências, o texto do documento da BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BASE NACIONAL COMUM, 2018).

Como um dos tantos entes privados a orientar a criação da BNCC, o Instituto Ayrton Senna também é responsável pelo Projeto Diálogos Socioemocionais, para o qual produziu uma série de materiais que publiciza em sites e propagandas. O IAS propala os supostos benefícios do desenvolvimento de competências socioemocionais tendo todo um caráter de seriedade, pois está basicamente assegurada sua veracidade, oficialidade e importância por pelo menos um dos documentos oficiais norteadores da educação brasileira: a BNCC.

De acordo com o texto *Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying*, alguns programas globais de educação<sup>5</sup>, (não citados no texto) asseguram uma série de benefícios ao aplicar as competências emocionais nas escolas.

Ainda de acordo com o texto, esses programas asseguram que aplicar as competências socioemocionais na BNCC gera uma série de impactos positivos em várias esferas no decorrer da vida do indivíduo. Tais como:

- Desenvolver e nutrir um ambiente de aprendizagem mais favorável, propício à melhora de resultados dos alunos nas disciplinas tradicionais do currículo;
- Ajudar a juventude a se preparar para o mundo, formando pensadores críticos e atuantes, capazes de compreender e respeitar as diferenças e tomar decisões tendo a ética como bússola;

---

<sup>5</sup> O texto *Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying* cita alguns programas globais de educação, porém não especifica quais seriam, apenas cita alguns órgãos públicos e privados e avaliações tais como: OCDE, Casel, Wida, Center for Curriculum Redesign, MEC, PISA (Programme for International Student Assessment) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

- Contribuir para que eles tenham discernimento para construir um projeto de vida e estejam mais capacitados para o mercado de trabalho;
- Promover a equidade por meio do diálogo em relação às necessidades da sociedade civil, mobilizando, também, as famílias;
- Buscar contemplar os anseios das crianças e de seus familiares, ajudando a suprir carências de oportunidades e gerando impactos positivos nos indicadores sociais;
- Transformar e inovar a grade curricular e a escola em si, estimulando a cidadania e contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de respeito, tolerância e paz.

É importante reiterar que a intenção da BNCC não é fazer com que essas competências sejam, categoricamente, componentes curriculares, mas gerar meios de articular a aprendizagem dessas e de outras habilidades nas áreas tradicionais do conhecimento. Nesse sentido, a implementação é desafiadora, pois a transformação não se dá apenas nos currículos, mas no cotidiano escolar como um todo, envolvendo todas as disciplinas, atividades e ações. Logo, processos de gestão, formação e capacitação de professores e métodos avaliativos, além, é claro, da relação ensino-aprendizagem, serão impactados. O resultado de tanto trabalho, no entanto, vale a pena: é o ensino inovador e eficaz que as famílias procuram e as escolas buscam oferecer. (INSTITUTO AYRTON SENNA 2020).

E é com esse discurso que o IAS já está inserido em mais de 600 escolas no estado do Ceará, que são contempladas com as aulas de Formação para a Cidadania que, basicamente, tornaram-se aulas de desenvolvimento de competências socioemocionais voltadas ao mundo do trabalho.

#### **4.1. As competências socioemocionais na escola-campo**

Desde 2017, há aulas de Formação para a Cidadania voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais na Escola-campo (E.E.E.P), localizada em um município da região noroeste do Ceará.

Na escola-campo, o desenvolvimento das competências socioemocionais tem um lugar privilegiado, intitulado projeto Diálogos Socioemocionais. O referido projeto tem como objetivo trabalhar a formação do aluno de forma integral; ou seja, a partir de diálogos socioemocionais, os estudantes desenvolveriam competências

socioemocionais que os ajudariam a ser mais centrados e a ter uma melhor performance frente ao mercado de trabalho e à vida em sociedade.

E o que seriam essas competências e como seriam trabalhadas? Segundo o IAS (2020), existem as macrocompetências, que são: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Destas, surgiriam as 17 competências: determinação; foco; organização; persistência; responsabilidade; empatia; respeito; confiança tolerância ao estresse; autoconfiança; tolerância à frustração; iniciativa social; assertividade; entusiasmo; curiosidade para aprender; imaginação criativa e interesse artístico. Sendo o estudante capaz de desenvolver essas habilidades, ele teria mais oportunidades na vida, inclusive essas competências estão sendo trabalhadas semanalmente dentro das aulas da disciplina de Formação para a Cidadania, que são aulas que até então se ocupavam com temáticas voltadas a temas atuais que visassem a reflexão crítica dos estudantes, como democracia, respeito às diferenças, inclusão, combate ao racismo e preconceito, momentos culturais, dinâmicas, entre outros.

A partir de 2017, adentra a escola um novo projeto para ser desenvolvido durante essas aulas. Em sua implementação, não houve uma escuta do corpo docente e discente da escola. Simplesmente os professores Diretores de Turma, que são responsáveis pelas aulas do componente curricular de Formação para Cidadania, foram informados que a SEDUC-CE havia enviado um material para ser preenchido, e que, a partir de então, o sistema de ensino enviaria temas a serem abordados pelos professores durante as aulas e um material a ser preenchido.

Com pouca informação, mas com boa vontade, professores começam a trabalhar com textos reflexivos sobre os temas enviados, que, atualmente, se sabe que fazem parte das chamadas macrocompetências socioemocionais. Como parte desse processo, os professores passam a ter de preencher as chamadas “rubricas”, que são questionários onde os estudantes se autoavaliam em todas as 17 competências, dando a si notas entre zero e cinco, repetindo o processo a cada bimestre, em que fazem comparações para que mensurem se melhoraram ou não as suas competências socioemocionais, a partir das aulas desenvolvidas.

No quadro a seguir poderemos analisar, segundo a visão do IAS as principais competências e em que elas devem contribuir na vida das pessoas.

Figura 05 – Impacto das competências em resultados acadêmicos e na vida adulta

#### Impacto das competências em resultados acadêmicos e na vida adulta

**Abertura ao Novo** é associado ao avanço na escolaridade, aumento de competências cognitivas, diminuição do absenteísmo na escola e aumento de notas. Estudo de 2017 de Santos, Primi e Miranda indicam que altos níveis dessa competência melhoram o desempenho em português, história, geografia, física e biologia.

**Autogestão** também é crucial para o resultado acadêmico. Estudos no Brasil indicam que altos níveis dessa competência melhoram o resultado em matemática e química. Para além do ambiente escolar, essas competências ajudam no alcance de metas profissionais, segundo estudo de Barros, Coutinho, Garcia e Muller (2016).

**Resiliência Emocional** está associada à redução de absenteísmo no trabalho (Stömer e Fahr, 2010), equilíbrio salarial (Pinger e Piatek, 2010; Rosenberg, 1965), melhor desempenho no emprego (Duckworth et al, 2011) e aumento nas chances de ingresso no ensino superior (Rosenberg, 1965). Estudos no Brasil também apontam para a diminuição de distúrbios alimentares (Tomaz, & Zanini, 2009).

**Engajamento com os outros** alunos que o desenvolveram tendem a não evadir da escola (Cameiro et al, 2007) e a se sair bem no mundo do trabalho (Cattan, 2010).

**Amabilidade** está associada à conclusão no ensino médio de alunos menos agressivos (Duncan e Magnusson, 2010) e à diminuição de indicadores de violência em geral (Santos, Oliani, Scorzafave, Primi, De Fruyt, & John (2017).

Fonte e elaboração: Instituto Ayrton Senna, São Paulo, 22 de março de 2022.

Há de se salientar que as competências destacadas no quadro, de forma direta ou indireta, estão vinculadas ao desenvolvimento profissional. Pode-se notar que, das cinco competências, a resiliência emocional, que é um dos temas mais trabalhados no projeto Diálogos Socioemocionais, deixa bem explícito que a finalidade é a formação do bom profissional, com chance de crescimento profissional e econômico enquanto que as demais competências deverão também auxiliar nesse processo. Com isso, começa a despontar a ligação entre as competências socioemocionais e a política educacional neoliberal, que visa formar o “trabalhador ideal”, pronto para o mercado de trabalho, lapidado para dar tudo de si, “vestir a camisa” da empresa ou tornar-se empreendedor de si mesmo, totalmente desvinculado da dimensão cidadã do Estado social, e, obviamente, dos direitos a serem por ele efetivados através das políticas públicas de proteção social. Conforme Costa (2009),

Essa conduta vem se infiltrando nos sistemas educacionais para, a partir de determinados valores econômicos de procedência neoliberal, instigar a formação do microempresário, o qual investe sobre si mesmo, toma decisões, assume riscos e realiza cálculos, prognósticos e planejamentos; transmuta-se assim, num indivíduo microempresa: você S/A” (COSTA, 2009, p.117).

Pode se notar que o neoliberalismo atua na formação escolar das pessoas, que outrora era tida como um direito, e, atualmente, é utilizada pelo neoliberalismo como meio de reprodução do capital e expansão do capital com maior exploração das pessoas e a sua responsabilização pelas circunstâncias sociais de sua vida. Nesse contexto, não importa formar um cidadão com capacidade analítica e reflexiva, com potencial de mudar as estruturas sociais da sua sociedade, mas sim um “empreendedor” que, a partir do esforço individual e da lógica concorrencial, atingirá todas as suas metas, e caso venha a fracassar, será resiliente o suficiente para compreender que poderia ter se esforçado mais.

A seguir, descreveremos a aula de Formação para a Cidadania, voltada para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais lecionada pelo/a professor/a da escola-campo:

## **PLANO DE AULA**

### **COMPETÊNCIAS PARA O MUNDO DO TRABALHO!<sup>6</sup>**

**RESUMO:** Os jovens elaboram um currículo de competências no qual avaliam e reconhecem as próprias habilidades.

**OBJETIVO:** Estimular os estudantes, por meio da elaboração de um currículo de competências, para que identifiquem suas competências socioemocionais e como elas podem fazer a diferença para o ingresso no mundo do trabalho.

**COMPETÊNCIAS INTENCIONALMENTE DESENVOLVIDAS:** Organização, autoconfiança e assertividade.

**ORGANIZAÇÃO DA TURMA:** Ao longo da atividade são propostas diferentes formações, com momentos em roda de conversa, envolvendo a turma toda, e trabalho trios.

**DURAÇÃO PREVISTA:** 2 aulas.

Descrição das aulas observadas sendo aplicadas de acordo com as orientações do e-book Diálogos Socioemocionais e Projeto de Vida: orientações para planos de aula.

---

<sup>6</sup> Esse plano de aula foi retirado pelo/a professor/a da escola campo do e-book Diálogos Socioemocionais e Projeto de Vida: orientações para planos de aula (inspirações) | 3º ano E.M. IAS Não há referência bibliográfica do mesmo, porém, é disponibilizado pela SEDUC como material a ser utilizado como suporte durante as aulas de Formação Para a Cidadania e mundo do trabalho. Para maiores informações  
file:///C:/Users/lydhy/Downloads/FORMA%C3%87%C3%83O%20CIDAD%C3%83%203%C2%BA%20ANO%20LIVRO%2004%20PROFESSOR%20(1).pdf.

**1ª ETAPA:** Inicialmente o PDT recebe a turma e esclarece que esta é a primeira etapa da atividade “Competências e o mundo do trabalho”, que tem como objetivo estimulá-los a avaliar e identificar as próprias competências socioemocionais, relacionando-as à algumas demandas do mundo do trabalho, e que essa atividade será dividida em duas aulas. Logo, o PDT apresenta também as competências socioemocionais em foco que para estas aulas serão: organização, autoconfiança e assertividade.

O PDT explica que à atividade buscará simular o processo de contratação de funcionários realizado em parte significativa das organizações do Brasil, que se constitui, basicamente, na análise de currículo e na realização de entrevistas. O professor ressalta que o objetivo é o de que eles avaliem e reflitam sobre suas competências socioemocionais e o modo como elas podem se relacionar ao mundo do trabalho.

Em seguida o PDT orienta os estudantes a se organizarem em trios. O critério de agrupamento deverá ser o de proximidade e amizade – por se conhecerem bem, os jovens poderão ajudar uns aos outros na identificação das competências socioemocionais e nas demais demandas da atividade.

**2ª ETAPA** O PDT orienta os estudantes a utilizarem a Ficha 16 do Caderno do Estudante, na qual encontra-se o texto “O que eles esperam de nós?” e os convida a realizar a leitura compartilhada da primeira parte do texto, que apresenta depoimentos sobre as características que algumas grandes empresas buscam em seus funcionários.

O PDT estimula a problematização da leitura, a partir das seguintes questões:

- Quais as semelhanças entre os vários depoimentos e o que elas indicam sobre o mundo do trabalho?
- Quais as diferenças entre os depoimentos e o que elas revelam sobre as expectativas de cada empresa?
- Quais das competências citadas nos depoimentos vocês reconhecem em si próprios, a partir da vivência escolar?

O PDT abre espaço para que os jovens leiam, reflitam, relacionem e dialoguem sobre suas impressões e isso favorece o desenvolvimento da competência socioemocional assertividade – ao expressarem suas ideias, opiniões,

reflexões e análises sobre os depoimentos que indicam as expectativas de quem contrata e o que se espera de competências fundamentais para os candidatos se saírem bem no mundo do trabalho hoje.

**3ª ETAPA** Após a leitura e discussão do texto, o PDT orienta os estudantes a seguirem os passos de “como fazer” um currículo de competências. Estimulando o debate com as seguintes questões:

- Quais foram os principais desafios para identificar e descrever suas competências socioemocionais?
- Como a formação em trio auxiliou na construção dos currículos?
- Como vocês imaginam que as competências socioemocionais elencadas por vocês ajudaram nas escolhas que farão no mundo do trabalho?

Ao vivenciarem essa etapa, os estudantes serão convidados a exercitar as competências socioemocionais autoconfiança e organização – ao pensarem de forma positiva e identificarem suas características pessoais, além das competências socioemocionais de maior destaque, para definirem o que farão e como produzirão seus currículos de competências.

**4ª ETAPA:** O PDT reforça a importância de os estudantes terem clareza das competências socioemocionais que possuem nos momentos de entrevistas a vagas de emprego. Estimulando-os a registrarem os seus currículos de competências em seus Diários de Bordo, pois eles serão úteis para a inserção no mundo do trabalho.

No decorrer da aula descrita anteriormente, nota-se que o/a professor/a recebe o material bem especificado, inclusive já com os questionamentos norteadores a serem debatidos em sala e as competências a serem desenvolvidas, ou seja, o passo a passo sem haver nenhuma necessidade de planejamento. E que da forma como o material é estruturado é possível que os estudantes realmente não consigam identificar algum tipo de imposição, ou alguma possibilidade de tentativa de intromissão da política neoliberal na escola. Inclusive nenhum dos estudantes fez algum questionamento a respeito da aula, ou se negou a participar, pois eles entendem ser mais uma aula que eles têm que assistir.

No mais, é possível notar a facilidade com que a política neoliberal se instaura na escola pública brasileira, utilizando-se dos Diálogos Socioemocionais e da preparação para o mundo do trabalho.

#### 4.2. O Professor Diretor de Turma e a disciplina de Formação para a Cidadania: a execução do Projeto Diálogos Socioemocionais

Implantado no Ceará a partir de 2008, o projeto PPDT traz uma versão diferenciada de educação, que se pretende mais humanizada. Para isso, propõe que alguns professores, independentemente de sua área de conhecimento e atuação, sejam responsáveis por uma determinada turma, competindo a ele conhecer os estudantes de forma individual, para atendê-los em suas mais variadas necessidades. Já em 2018, havia um total de 627 escolas desenvolvendo a metodologia do PPDT, sendo 111 EEMTI, 119 EEEP e 397 Escolas em Tempo Parcial (SEDUC/CE).

Figura 06 – Seminário Nacional do Observatório da Educação



Fonte: SEDUC, 2013

Figura 07 – Seminário Nacional do Observatório da Educação



**PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (SEDUC/CE)**

**DEFINIÇÃO:**  
Tecnologia educacional de execução simples, em que um professor, ministrante de qualquer disciplina e com perfil adequado para exercer a função, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma, ao longo de 05 horas semanais, desenvolvendo atividades de planejamento, monitoramento e avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes.

**OBJETIVO:**  
Oportunizar a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, a partir da desmassificação do ensino, visando garantir a permanência, o sucesso e a formação do cidadão.



Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CODEA

Fonte: SEDUC, 2013.

Algumas das atribuições do professor diretor de turma (PDT) são:

Promover momentos de acolhida para os estudantes, tanto no início do ano letivo quanto quando achar necessário, ou for orientado pela coordenação.

Elaborar, orientar e zelar pelo contrato de convivência: Cartaz elaborado pela turma no qual os estudantes criam estratégias para o bom convívio entre si, professores e gestão. Após confecção, todos assinam comprometendo-se a cumprir com todas as determinações e regras contidas no cartaz, tudo mediante explicação e mediação do PDT.

- Promover a eleição do líder e vice-líder da turma. Inicialmente, há a explanação sobre as atribuições da função e sobre qual a importância do voto, para que os estudantes possam fazer uma escolha consciente tendo como base as explicações do professor e o perfil dos candidatos. Em seguida, ocorre a formulação das chapas e finalmente a eleição.
- Acompanhar o rendimento dos alunos, em todas as disciplinas, inclusive participar de reuniões onde são debatidos tanto o rendimento do aluno quanto suas relações interpessoais e de convivência com os demais alunos e professores; ou seja, é analisado o seu perfil comportamental.

- Realizar o feedback da reunião para o aluno, de forma individual, levando-o a refletir sobre seus pontos positivos e negativos.
- Organizar e promover reuniões de pais e/ou responsáveis, abordando temas orientados pela gestão, além de conversas individuais quando necessário.
- Promover a escuta ativa em conversas individuais com os alunos quando necessário.
- Desenvolver as Competências Socioemocionais dos alunos, levando em consideração as orientações e formações da Gestão/CREDE e as necessidades dos alunos.
- Preencher e alimentar o site, com o perfil socioeconômico individual dos alunos.
- Preencher e repassar as rubricas para o sistema, que são perguntas sobre a dimensão emocional dos estudantes, questionário no qual eles fazem uma autoavaliação sobre suas competências e habilidades.
- Promover aulas motivacionais.

Essas atribuições são desenvolvidas tanto em sala quanto fora dela, pois o Professor Diretor de Turma (PDT) se transforma basicamente em um suporte dentro da escola para aquela determinada turma, mesmo fora de seu tempo de aula. Como foi citado anteriormente, o PDT é responsável pela turma, desde o desempenho acadêmico até a organização das reuniões de pais.

É inegável que dentro da escola existem relações repletas de afetos, em especial, a relação professor/aluno, em que há a necessidade de um olhar humanizado para as emoções que emergem no campo da afetividade, existente no processo ensino-aprendizagem. Segundo Vygotsky (2010), a emoção é a reflexão de estímulos que são recebidos no meio sociocultural em que o indivíduo está inserido. Nesse viés, a responsabilidade da escola de ter um ambiente saudável que permita as demonstrações de bons sentimentos, de escuta ativa e de acolhimento dos afetos, é grandiosa.

Dessa forma, o PDT se faz figura fundamental dentro das escolas, para que ele possa, muitas vezes, mediar conflitos, promover uma “cultura de paz”, inclusive, agir como motivador, tanto na questão acadêmica, quanto na vida pessoal do estudante, posto que quando o aluno se sente acolhido, o seu processo de

aprendizagem se faz ainda mais eficaz. Por isso, a necessidade da escola em propiciar um ambiente seguro e acolhedor para os estudantes.

O PDT, geralmente, é convocado para esse “cargo” pela direção da escola. Não há edital específico nem uma prova para recrutá-lo. Segundo a gestão, o PDT precisa ter um determinado perfil, deve ser acolhedor e também demonstrar autocontrole para que possa mediar conflitos, transparecer confiança. Algumas vezes, está disposto a se disponibilizar a ouvir os estudantes mesmo fora do horário de expediente. Segundo o/a coordenador/a escolar, que também é encarregado/a do Projeto PDT:

Antes de qualquer coisa, observamos o perfil, as habilidades de lidar com os alunos, no que diz respeito à acolhimento, escuta, orientação. A sua articulação junto às famílias, aos professores e parceria com o Núcleo Gestor. Porém, há situações que não priorizamos essas características devido a questões técnicas de lotação. Coordenadora Paula em entrevista realizada em 24/04/2022.

Segundo o/a diretor/a, o Projeto Professor Diretor de Turma vem trazendo bons resultados na escola, pois:

Os alunos se mostram mais disponíveis, mais dispostos a conversar, dialogar e resolver problemas de convivência, antes eles guardavam pra si e às vezes “resolviam” os seus problemas lá fora, inclusive algumas vezes com o uso da violência, pois afinal são adolescentes ainda em formação, com os nervos à flor da pele, com um emocional não trabalhado e às vezes sem apoio em casa e tudo mais. Daí, algumas vezes, poucas no nosso caso, mas sim, havia essa possibilidade. Hoje, não. Geralmente, quando está acontecendo ou prestes a acontecer algo, eles procuram o PDT, em busca de ajuda. Como ele desenvolve uma relação muito próxima com os alunos, às vezes, nem são os envolvidos, mas alguém da turma procura ajuda porque sabe que pode contar com o PDT. Por isso, eu vejo como primordial a presença desse projeto nas escolas, inclusive foi uma medida assertiva do Governo do Estado (Diretor da escola-campo Pedro, em entrevista realizada em 15/03/2022).

É inegável a necessidade do diálogo para a mediação de conflitos, e dentro da escola essa necessidade se faz ainda mais importante. Para Freire (1980), “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar” (p. 23). Isso demonstra quão valiosas são as ações e projetos dentro das escolas que incentivam a busca do diálogo, a mediação de conflitos, vez que a escola integra a sociedade, reproduzindo as suas estruturas e desafios. Nesse sentido, o diálogo voltado para o emocional e a tentativa de estimular a reflexão é uma ação vista

como positiva não só dentro da escola, pois os ensinamentos de lá serão levados para todas as relações sociais dos alunos, além dos muros da escola.

Certamente as relações afetivas e os diálogos permanentes em sala são capazes de contribuir com a aprendizagem significativa, bem como com o equilíbrio emocional, além de processo de cultivo de valores morais, habilidades, competências e atitudes que se pretende realizar.

Para Wallon (2007), “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”. Seguindo esse entendimento, podemos afirmar que o Projeto Professor Diretor de Turma tem uma grande importância dentro das escolas e não somente na escola em estudo, pois, a partir da escuta ativa, é possível obter alguns bons resultados não somente na resolução de conflitos, mas também no resultado acadêmico dos alunos.

A despeito da visão positiva que se tem do Projeto PDT, é inegável que ele também é um instrumento de acompanhamento e controle dos jovens estudantes e de suas relações para garantir o comportamento que se pretende, em consonância com a harmonia e a ponderação diante dos conflitos, dentre outras situações-problema.

A formação continuada é necessária para todos os profissionais da educação. Para os professores do PPDT a formação continuada ultrapassa a sua área de formação específica para atender a necessidade de trabalhar com a dimensão emocional dos jovens estudantes. Geralmente, a formação se faz pelo Coordenador Pedagógico da escola, que também coordena o Projeto PDT.

Uma vez por semana, há uma reunião com todos os PDT'S da escola para debater algum texto e tratar de temas que seriam mais relevantes, diante da realidade dos estudantes da escola. A partir daí, buscam-se formas dinâmicas de abordagem do tema, que seriam vídeos, músicas, entre outros. Para Freire (2005), “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se (...) sem o reconhecimento do valor das emoções da sensibilidade, da afetividade” (Freire, 2005, p. 20).

Levando o planejamento descrito anteriormente, o professor prepara a sua aula que é dividida em três períodos.

1º Período: acolhida aos alunos.

Momento em que o professor entra na sala, geralmente com uma fala positiva em relação à turma, dando um tempo para que os estudantes reflitam sobre a fala.

2º Período: debate ou dinâmica sobre um tema predeterminado, orientado pela gestão, ou de acordo com a necessidade da turma, levando em consideração os Diálogos Socioemocionais (Dinâmica da escalada).

3º Período: reflexão e escuta ativa sobre a dinâmica.

Há a possibilidade de alterações, mas geralmente é assim que se dá a efetivação da aula de Formação para a Cidadania. Realmente, há espaço para a manutenção do diálogo de um olhar mais significativo para a realidade do aluno, onde este é colocado como centro do processo de ensino aprendizagem, onde lhe é mostrado que ele também tem valor e que seu entendimento e interpretação de mundo são relevantes.

A partir da introdução do projeto Diálogos Socioemocionais, as escolas contempladas recebem um material semiestruturado, que contempla tanto a Formação para a Cidadania, quanto o desenvolvimento de competências a exemplo do material anual para o primeiro ano do ensino médio. Vejamos a seguir o cronograma de atividades do 1º ano do ensino médio, elaborado pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 06, o qual é utilizado na escola-campo:

**CRONOGRAMA DE ATIVIDADES PARA AS AULAS DE FORMAÇÃO PARA  
CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS –  
FC  
1ª SÉRIE**

O material base proposto para as aulas de Formação para a Cidadania, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, chama-se **Diálogos Socioemocionais-Projeto de Vida (DSE-PV)**. Ele é composto por 4 módulos em cada série. O professor dispõe de **Orientações para Planos de Aula (OPAs)** para todos os módulos. Há, ainda, o **Caderno do Estudante**, onde são encontrados instrumentos que os alunos irão utilizar no decorrer das aulas de Formação para a Cidadania. O presente Cronograma tem como objetivo unir as ações do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) com as atividades que são propostas em cada módulo dos cadernos de Diálogos Socioemocionais-Projeto de Vida, de forma que o(a)

Professor(a) Diretor(a) de Turma (PDT) possa organizar o seu planejamento contemplando todas as ações, além de considerar em seu planejamento:

- A formação de cada estudante em quatro dimensões indissociáveis: a pessoal, a cidadã, a acadêmica e a profissional;
- Metodologias ativas, que se tornam essenciais para o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais;
- A estrutura das atividades seguindo o modelo SAFE: Sequenciais, Ativas, Focadas e Explícitas.

Deve-se destacar a importância do seu papel como professor(a) mediador(a) durante todo o processo de reflexão, visando à promoção da autonomia dos(as) estudantes a fim de que eles(as) possam construir conexões entre as competências trabalhadas e o seu dia a dia. Para isso, é fundamental que sua mediação seja sempre propositiva, embasada na sua presença pedagógica e planejada a partir das Orientações para Planos de Aula- 1ª Série, que se apresentam como uma referência importante para que os Diálogos Socioemocionais – Projeto de Vida seja um instrumento com potencial transformador para você e seu grupo de estudantes. Alguns pontos importantes a serem considerados:

- O conhecimento desse Cronograma não exclui o conhecimento aprofundado dos Cadernos de Diálogos Socioemocionais. Portanto, faz-se necessário estudo sobre todo o material disponibilizado, inclusive daqueles disponibilizados em QR-Code, nos próprios módulos;
- Os objetivos apresentados em cada período estão de acordo com a temática proposta em cada módulo dos Cadernos de Diálogos Socioemocionais – Projeto de Vida;
- A depender da categoria da escola, o planejamento da aula de Formação para a Cidadania precisa acontecer de forma integrada com as unidades curriculares Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), Projeto de Vida (PV), Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC), Preparação para o Trabalho e Prática Social (PTPS), já que essas também possuem em suas diretrizes ações que contemplam o trabalho intencional com as Competências Socioemocionais e Projeto de Vida;

- Cada Professor Diretor de Turma (PDT) irá construir seu plano de curso das Aulas de Formação para a Cidadania, tomando como base o material Diálogos Socioemocionais- Projeto de Vida, sendo que o livro do PNLD poderá ser usado como complemento. Para construir o planejamento é preciso observar o número de horas/aulas disponíveis para FC, os objetivos propostos em cada módulo e as especificidades da turma;
- Ações do PPDT que podem ser realizadas nas aulas de FC estão destacadas em itálico, são essas: Apresentação do PPDT; Registro Fotográfico; Preenchimento da Ficha Biográfica; Mapa de Turma; Discussão/preparação para escolha dos líderes de turma; Eleição de líderes; Assembleia de Turma. O(a) PDT pode avaliar o tempo gasto para a realização dessas ações de forma que o planejamento não seja prejudicado, por ex: ações que não precisam levar o tempo completo de 1h/a de FC, podem ser inseridas junto a alguma ação dos Diálogos Socioemocionais. Já a ação do PPDT, Assembleia de Pais (não mencionada no cronograma a seguir), que também não precisa ser necessariamente executada durante a aula de FC, fica a critério da escola o momento específico de sua realização, assim como a Reunião de Conselho de Turma;
- Há a previsão de autoavaliação dos estudantes por meio do instrumento de Rubricas em cada período, porém a execução dessa ação ainda será definida pela Seduc.

Esperamos que o material possa cumprir o objetivo a que se propõe e venha a fortalecer o seu compromisso e empenho na função de PDT.

Elaine Cristina Alves da Silva - CRPPDT/CREDE 6 (CREDE 06)

TEMA PERÍODO	OBJETIVOS	MATERIAL DIDÁTICO	DESCRIÇÃO DA AÇÃO	CSE EM FOCO	COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC
1º PERÍODO IDENTIDADES	Estimular os(as) estudantes a conhecerem traços de suas personalidades e se engajarem no processo de formação de si mesmos, entendendo e construindo expectativas ao mesmo tempo em que atuam como protagonistas em suas vidas e como agentes ativos no mundo onde vivem;	DSE-PV 1ª Série MÓD 1 ATIV 1	<b><u>PARA INÍCIO DE CONVERSA! (p.28)</u></b> AULA 1: <i>Acolhimento aos estudantes.</i> AULA 2: Abordagem de pontos importantes, tais como: horários das aulas, a proposta do Ensino Médio, regras da escola, meios de registro a serem adotadas nas aulas de PV, apresentação da proposta dos Diálogos Socioemocionais, expectativas dos alunos para a disciplina, para o ano letivo, <i>apresentação do PPD, estrutura, ações, funções, combinados e acordos etc</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização</li> <li>• Iniciativa Social</li> <li>• Entusiasmo</li> </ul>	C4: Comunicação
	Identificar e refletir sobre as marcas que os estudantes recebem e deixam no mundo, compartilhando os sonhos que possuem para o futuro, de modo a iniciarem o planejamento de seus projetos de vida;	DSE-PV 1ª Série MÓD 1 ATIV 2	<b><u>O QUE É SER UM ESTUDANTE PROTAGONISTA? (p.35)</u></b> AULA 1: Confeção dos diários de bordo e <i>Registro fotográfico – Levar os estudantes para tirar foto.</i> AULA 2: Uso do texto “O que é um(a) estudante protagonista?”. Discussões e registro de ideias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização</li> <li>• Assertividade</li> <li>• Respeito</li> </ul>	C6: Trabalho e Projeto de Vida C7: Argumentação

escolar, familiar e comunitária;  Promover o autoconhecimento dos estudantes acerca de seu desenvolvimento socioemocional por meio do uso do instrumento de avaliação formativa por rubricas;  Propiciar momentos estruturados para o diálogo (devolutiva formativa) entre professor e estudantes e estudantes entre si;  Orientar a elaboração dos planos de desenvolvimento pessoal.	SIGE-DT	<b><u>FICHA BIOGRÁFICA e MAPA DE TURMA</u></b> AULA 1: <i>Realizar o preenchimento da Ficha Biográfica e aplicar Mapa de Turma.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização</li> <li>• Assertividade</li> <li>• Respeito</li> </ul>	C6: Trabalho e Projeto de Vida C7: Argumentação
	SIGE-DT	<b><u>OFICINA DE LIDERANÇA</u></b> AULA 1: <i>Quais as competências socioemocionais necessárias para o desenvolvimento da liderança? – PRÉVIA DA ELEIÇÃO</i>  AULA 2: <i>Realizar – Eleição dos Líderes de Sala.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativa Social</li> <li>• Empatia</li> <li>• Respeito</li> <li>• Responsabilidade</li> </ul>	C4: Comunicação C9: Empatia e Cooperação C10: Responsabilidade e Cidadania
	DSE-PV 1ª Série MÓD1	<b><u>AValiação Formativa – PARTE 1 (p.42)</u></b> AULA 1: O que são as Competências Socioemocionais (CSEs)? (Utilização da ficha 2 do caderno do aluno). AULA 2: Aplicação das rubricas. AULA 3: Devolutiva coletiva e elaboração do plano de desenvolvimento pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17 Competências Socioemocionais (Priorizando as que são específicas para a série)</li> </ul>	C6: Trabalho e Projeto de Vida C8: Autoconhecimento e autocuidado C10: Responsabilidade e Cidadania
	DSE-PV 1ª Série MÓD 1 ATIV 3	<b><u>QUEM SOU EU? (p.65)</u></b> AULA 1: Reflexões e discussões em grupos sobre os questionamentos propostos. AULA 2: Roda de conversa para a socialização das impressões nos trabalhos em grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assertividade</li> <li>• Empatia</li> </ul>	C7: Argumentação C8: Autoconhecimento e autocuidado

		DSE-PV 1ª Série MÓD 1 ATIV 4	<b>MARCAS QUE RECEBO E DEIXO (p.71)</b> AULA 1: Leitura do texto “Marcas que recebo e deixo” (ficha 4 do caderno do aluno). Criação da marca pessoal dos alunos. AULA 2: Exposição das marcas. Roda de conversa sobre as percepções da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tolerância à frustração</li> <li>Imaginação Criativa</li> </ul>	C9: Empatia e Cooperação C10: Responsabilidade e Cidadania
		DSE-PV 1ª Série MÓD 1 ATIV 5	<b>NOSSOS SONHOS! (p.77)</b> AULA 1: Reflexão sobre os sonhos. Registro de ideias no caderno de bordo. AULA 2: Organização da sala em trios e o uso da ficha 5 do caderno do estudante. AULA 3: Roda de conversa para a partilha de sonhos. AULA 4: Construção da árvore dos sonhos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assertividade</li> <li>Imaginação Criativa</li> </ul>	C5: Cultura Digital C6: Trabalho e Projeto de Vida C7: Argumentação
		SIGE-DT (Instrumental Análise Qualitativa Assembleia de Turma)	<b>CONSELHO DE TURMA</b> AULA 1: Realizar Assembleia de Turma 1º Período, em preparação para a Reunião de Conselho de Turma 1º Período.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empatia</li> <li>Respeito</li> <li>Responsabilidade de</li> <li>Confiança</li> </ul>	C10: Responsabilidade e Cidadania

2º PERÍODO FORÇAS	Estimular e orientar o(a) estudante a entender que, para alcançar suas realizações pessoais, ele(a) precisa subir alguns degraus no seu planejamento, ampliando sua complexidade;	DSE-PV 1ª Série MÓD 2 ATIV 6	<b>O MEU PROJETO DE VIDA! (p.13)</b> AULA 1: Elaboração do projeto de vida. AULA 2: Realização do jogo do espelho (ficha 6 do caderno do estudante).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização</li> <li>Foco</li> <li>Responsabilidade de</li> </ul>	C5: Cultura Digital C6: Trabalho e Projeto de Vida
	Refletir sobre a temática “quem eu sou e quem eu gostaria de me tornar”;	DSE-PV 1ª Série MÓD 2	<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA – PARTE 2 (p.21)</b> AULA 1: Escutar e Falar. AULA 2: Identificando as minhas competências socioemocionais (Aplicação das rubricas). AULA 3: Atualizando meu plano de desenvolvimento pessoal (utilização da ficha 8 do Caderno do Estudante).	<ul style="list-style-type: none"> <li>17 Competências Socioemocionais</li> </ul>	C6: Trabalho e Projeto de Vida C8: Autoconhecimento e autocuidado C10: Responsabilidade e Cidadania
	Refletir sobre a relação que os estudantes possuem com os espaços em que vivem;	DSE-PV 1ª Série MÓD 2 ATIV 7	<b>NOSSO CARTÃO POSTAL! (p.37)</b> AULA 1: Compartilhamento em trios das fotografias e diálogo sobre as fotos. AULA 2: Construção de uma exposição de fotografias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empatia</li> <li>Curiosidade para Aprender</li> <li>Imaginação Criativa</li> </ul>	C4: Comunicação C9: Empatia e Cooperação C10: Responsabilidade Cidadania
	Motivar que os estudantes analisem sua vida de estudante, identificando o que mais os(as) desafia nesse contexto, a fim de construir rotas de superação de seus limites;	DSE-PV 1ª Série MÓD 2 ATIV 8	<b>EU, ESTUDANTE: SUPERANDO LIMITES (p.43)</b> AULA 1: Leitura e preenchimento da ficha “Superando limites” (ficha 9 do caderno do estudante). Preenchimento de anotações no diário de bordo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Persistência</li> <li>Determinação</li> <li>Autoconfiança</li> </ul>	C8: Autoconhecimento e Autocuidado

	trabalho;		AULA 2: Continuação do preenchimento das fichas e anotações no diário de bordo. AULA 3: Roda de conversa para a partilha das informações. AULA 4: Continuação da roda de conversa.		
	Promover uma aprendizagem a partir da ação e reflexão, em que o(a) estudante constrói os primeiros passos do seu projeto de vida, realizando uma reflexão sobre a sua vida como um todo, pensando em sua motivação, em seus interesses, na superação de limites e em outras dimensões da juventude, fortalecendo a relação com o estudo, a família, a comunidade e o trabalho;	DSE-PV 1ª Série MÓD 2 ATIV 9	<b>ONTEM E HOJE: RETRATO FALADO (p.49)</b> AULA 1: Leitura e apresentação da mídia “Retrato falado - Aeromoça”, atividade em dupla para o preenchimento da ficha 10 do caderno do estudante. AULA 2: Apresentação das imagens e diálogos entre os estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respeito</li> <li>Curiosidade para Aprender</li> <li>Imaginação Criativa</li> </ul>	C5: Cultura Digital C6: Trabalho e Projeto de Vida
	Promover o autoconhecimento dos estudantes acerca de seu desenvolvimento socioemocional por meio do uso do instrumento de avaliação formativa por rubricas;	SIGE-DT (Instrumental Análise Qualitativa Assembleia de Turma)	<b>CONSELHO DE TURMA</b> AULA 1: Realizar Assembleia de Turma 2º Período, em preparação para a Reunião de Conselho de Turma 2º Período.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empatia</li> <li>Respeito</li> <li>Responsabilidade de</li> <li>Confiança</li> </ul>	C10: Responsabilidade e Cidadania
	Propiciar momentos estruturados para o diálogo (devolutiva formativa) entre professor e estudantes e estudantes entre si; Orientar a elaboração dos planos de desenvolvimento pessoal.				

3º PERÍODO ESCOLHAS	<p>Estimular o exercício da resiliência de forma que os estudantes possam refletir sobre a importância dessa competência para a produção e execução dos planos que definiram para o seu projeto e para sua vida além da escola;</p> <p>Refletir, dialogar e compartilhar com os colegas suas metas e expectativas quanto ao projeto de vida, articulando, juntamente com sua família, os desejos e aspirações que sonham para si;</p> <p>Potencializar as competências socioemocionais para lidar com um mundo cada vez mais complexo, dinâmico, diverso e incerto, onde o adolescente já está inserido e onde as competências socioemocionais se apresentam como instrumento cada vez mais valioso;</p> <p>Promover o autoconhecimento dos estudantes acerca de seu desenvolvimento socioemocional por</p>	DSE-PV 1ª Série MÓD 3 ATIV 10	<p><b><u>LEVANTA, SACODE A POEIRA E DÁ A VOLTA POR CIMA (p.13)</u></b> AULA 1: Preenchimento da ficha 11 do caderno do aluno e leitura coletiva, auxiliando a ampliação do conceito de resiliência. Início da confecção da história em quadrinhos. AULA 2: Continuação da história em quadrinhos. AULA 3: Exposição das tirinhas em um local da escola e/ou sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativa Social</li> <li>• Curiosidade para Aprender</li> <li>• Imaginação Criativa</li> </ul>	C4: Comunicação C8: Autoconhecimento e Autocuidado
	<p>Promover o autoconhecimento dos estudantes acerca de seu desenvolvimento socioemocional por</p>	DSE-PV 1ª Série MÓD 3	<p><b><u>AVALIACÃO FORMATIVA – PARTE 3 (p.19)</u></b> AULA 1: Uma análise FOFA do desenvolvimento socioemocional. AULA 2: Identificando as minhas competências socioemocionais (Aplicação das rubricas). AULA 3: Atualizando meu plano de desenvolvimento pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17 Competências Socioemocionais</li> </ul>	C6: Trabalho e Projeto de Vida C8: Autoconhecimento e autocuidado C10: Responsabilidade e Cidadania

	<p>meio do uso do instrumento de avaliação formativa por rubricas;</p> <p>Propiciar momentos estruturados para o diálogo (devolutiva formativa) entre professor e estudantes e estudantes entre si;</p> <p>Orientar a elaboração dos planos de desenvolvimento pessoal.</p>	DSE-PV 1ª Série MÓD 3 ATIV 11	<p><b><u>PROJETO DE VIDA E SEUS DEGRAUS: ONDE ESTAMOS? (p.35)</u></b> AULA 1: Momento para os estudantes avaliarem o seu projeto de vida. AULA 2: Roda de conversa para uma discussão maior sobre os projetos de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade de</li> <li>• Assertividade</li> <li>• Empatia</li> </ul>	C6: Trabalho e Projeto de Vida C7: Argumentação
		DSE-PV 1ª Série MÓD 3 ATIV 12	<p><b><u>MEU PROJETO DE VIDA E MINHA FAMÍLIA (p.39)</u></b> AULA 1: Discussão em trios sobre o PV. AULA 2: Organização da apresentação do PV dos estudantes para a suas famílias. Retomada do jogo do espelho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativa Social</li> <li>• Empatia</li> <li>• Respeito</li> </ul>	C5: Cultura Digital C6: Trabalho e Projeto de Vida
		SIGE-DT (Instrumental Análise Qualitativa Assembleia de Turma)	<p><b><u>CONSELHO DE TURMA</u></b> AULA 1: Realizar Assembleia de Turma 3º Período, em preparação para a Reunião de Conselho de Turma 3º Período.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatia</li> <li>• Respeito</li> <li>• Responsabilidade de</li> <li>• Confiança</li> </ul>	C10: Responsabilidade e Cidadania

4º PERÍODO RELAÇÕES	<p>Construir reflexões que internalizam o ambiente externo (familiar e escolar) no qual os jovens estão inseridos, a partir da conexão com a família e o trabalho;</p> <p>Promover espaços onde os estudantes compartilhem seus pontos de vista acerca do que viveram na escola por meio do componente curricular Diálogos Socioemocionais - Projeto de Vida, identificando pontos positivos e negativos de cada uma das ações executadas durante o ano, atuando coletivamente para propor melhorias às próximas edições do componente Diálogos Socioemocionais;</p> <p>Planejar, realizar e apresentar a avaliação e a apropriação de resultados dos aprendizados gerados no ano junto à comunidade escolar;</p> <p>Promover o autoconhecimento dos estudantes acerca de seu desenvolvimento socioemocional por</p>	DSE-PV 1ª Série MÓD 4 ATIV 13	<p><b><u>LÁ EM CASA (p.13)</u></b> AULA 1: Roda de conversa; preenchimento da ficha 13 do caderno do estudante; organização da conversa com os familiares. AULA 2: Partilha de experiências a partir da conversa com os familiares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativa Social</li> <li>• Empatia</li> <li>• Respeito</li> </ul>	C4: Comunicação C6: Trabalho e Projeto de Vida
		DSE-PV 1ª Série MÓD 4	<p><b><u>AVALIACÃO FORMATIVA – PARTE 4:</u></b> AULA 1: Uma análise FOFA do desenvolvimento socioemocional. AULA 2: Identificando as minhas competências socioemocionais (Aplicação das rubricas). AULA 3: Atualizando meu plano de desenvolvimento pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17 Competências Socioemocionais</li> </ul>	C6: Trabalho e Projeto de Vida C8: Autoconhecimento e autocuidado C10: Responsabilidade e Cidadania
		DSE-PV 1ª Série MÓD 4 ATIV 14	<p><b><u>CURTI, NÃO CURTI! (p.33)</u></b> Roda de conversa com a discussão do significado de “curtir”. Relembrar o que aconteceu nas aulas de PV e associar com o “curti e não curti”. Elaboração de uma lista de ações para serem executadas nas aulas de PV.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assertividade</li> <li>• Respeito</li> <li>• Imaginação Criativa</li> </ul>	C4: Comunicação C7: Argumentação

meio do uso do instrumento de avaliação formativa por rubricas;  Propiciar momentos estruturados para o diálogo (devolutiva formativa) entre professor e estudantes e estudantes entre si;  Orientar a elaboração dos planos de desenvolvimento pessoal.	DSE-PV 1ª Série MÓD 4 ATIV 15	<u>COMPARTILHANDO</u> <u>APRENDIZAGENS: PROJETO DE VIDA</u> <u>EM IMAGENS (p.38)</u> AULAS 1 E 2: Planejamento de uma apresentação para a comunidade escolar, através de imagens ou outros recursos, para a comunidade na intenção de partilhar os aprendizados nas aulas dos diálogos socioemocionais – PV. AULA 3: Realização da exposição para a comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização</li> <li>• Responsabilidade de</li> <li>• Imaginação Criativa</li> </ul>	C4: Comunicação C10: Responsabilidade e Cidadania
	SIGE-DT (Instrumental Análise Qualitativa Assembleia de Turma)	<u>CONSELHO DE TURMA</u> <i>AULA 1: Realizar Assembleia de Turma 4º Período, em preparação para a Reunião de Conselho de Turma 4º Período.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatia</li> <li>• Respeito</li> <li>• Responsabilidade de</li> <li>• Confiança</li> </ul>	C10: Responsabilidade e Cidadania

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ – SEDUC**  
**COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - CREDE 6**  
**CÉLULA DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA E DA APRENDIZAGEM - CEDEA**

O documento destacado é tido como base norteadora. Porém, segundo uma das professoras entrevistadas há uma orientação direcionada para que se faça o uso do material tal qual ele se apresenta. Para a interlocutora, se o/a professor/a seguir única e exclusivamente esse material, existe a possibilidade de necessidades da turma não serem atendidas, já que a escola e a sala de aula são basicamente um organismo vivo que tem suas carências e necessidades próprias. Vejamos a fala da professora Maria que atualmente leciona as disciplinas de Sociologia e Formação para a Cidadania sobre o material apresentado:

Sinceramente eu não uso esse material, pois o vejo como uma tentativa de massificação, de colocar todo mundo numa mesma categoria, por exemplo, todos são capazes se se esforçarem o suficiente. Essa afirmação não é verdadeira, pois tenho alunos aqui que tem que se esforçar o dobro dos demais pra poder alcançar um resultado diferente. Às vezes, a metade do resultado do outro. E com essa afirmação, eu estou esquecendo das realidades diferentes destes alunos. ...Só um exemplo: eu tenho aluno aqui que tem que se acordar cinco e pouco da manhã, enquanto outros se se acordarem sete horas ainda dá tempo chegar no horário. Então, como eu posso achar que porque todos estão na mesma escola com os mesmos professores eles têm a mesma chance de aprendizado? O mesmo desempenho acadêmico? Não têm. São realidades diferentes. Sem contar que, levando pra esse lado, eu tô tirando toda a responsabilidade do Estado, da Sociedade. Não estou levando em consideração a desigualdade de gênero, de raça... é tanta coisa. Não é que o material seja de todo ruim, mas também tem outra coisa. Existem alguns temas que são mais urgentes na turma, por exemplo bullying. Eu não posso estar ciente de que um aluno está passando por essa situação e simplesmente não tocar no assunto porque naquele dia era dia de outro tema. Às vezes, se der pra conciliar, até que dá pra fazer um esforço, mas na maioria das vezes, não.

Professora Maria em entrevista realizada em 06/05/2022.

Tomando como base a fala da professora entrevistada, podemos dizer que mesmo que haja um material norteador, e um certo incentivo ao uso do material por parte da Gestão Escolar, podemos também afirmar que há uma certa resistência por parte de alguns professores, que buscam ter um olhar voltado às necessidades mais imediatas dos alunos, e que ainda se questionam a respeito da intencionalidade do projeto, inclusive, questionando a si e aos alunos sobre a importância do projeto, qual a necessidade dele e como foi o seu processo de implantação na escola.

Eu não sei como se deu a implementação do projeto, sei que quando eu cheguei aqui o projeto já existia e eu mesmo já trabalhando em outras escolas ainda não tinha sido Diretora de Turma. por isso não sabia ao certo como funcionava, daí passei na seleção e veio a Direção de Turma na minha carga horária, não houve nenhuma formação específica, ou uma conversa com a Gestão, na verdade até hoje ainda não teve formação mesmo, tem uma reunião semanal com a Coordenadora do Projeto aqui na escola, mas muitas vezes é mais pra gente saber como estão os meninos, ver questão de reunião de pais, porque isso também é uma atribuição do Diretor de Turma. Havendo necessidade, além das reuniões bimestrais o Diretor de Turma também recebe pais pra falar sobre rendimentos essas coisas. Professora Maria em entrevista realizada em 06/05/2022.

Podemos assegurar que há uma certa falta de informação até mesmo para os professores que estão desenvolvendo o Projeto Diálogos Socioemocionais na sala de aula, pois, segundo a professora em questão, não houve ainda uma formação para que os professores tirem suas dúvidas, compreendam de forma mais aprofundada como se dá o desenvolvimento e aplicação do projeto, além de conversas semanais com a coordenadora escolar, que está à frente do projeto na escola.

Por outro lado, podemos afirmar que há um material estruturado que serve de suporte para que as aulas sejam desenvolvidas, e mesmo que ainda seja insuficiente, vale considerar que o material traz espaço para debate sobre temáticas atuais, tais como: convivência, tolerância, respeito e empatia, embora não trate de desigualdades (classe, raça, gênero, regional, dentre outras) e de conflitos que permeiam a vida social.

Um outro ponto a ser considerado é a questão da “rubrica”, também citada no material disponibilizado, que é basicamente uma autoavaliação bimestral aplicada em sala, na qual o/a estudante tem cerca de sessenta minutos para se autoavaliar nas mais diferentes áreas de sua vida, que vai desde tolerância ao estresse, ao talento musical. O/a estudante se avalia e põe no formulário uma nota

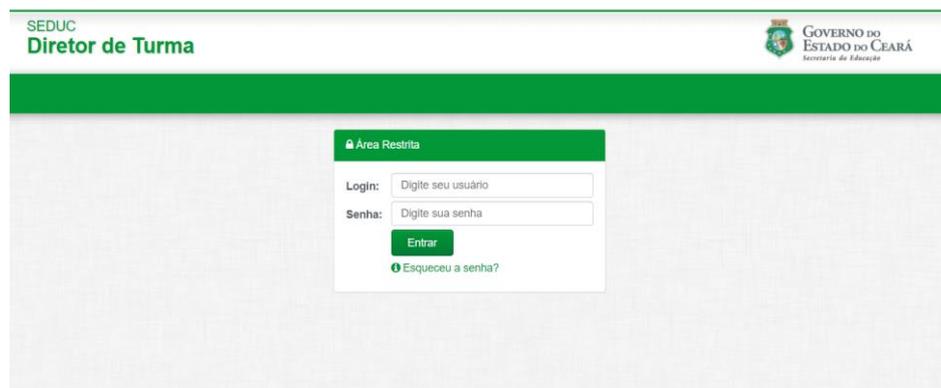
que vale de zero a cinco. A partir daí, o professor diretor de turma pode tomar conhecimento de como esse estudante está se sentindo, como ele encara seu desenvolvimento em sala, na escola e consigo mesmo. Vale salientar que, a partir daí, o/a professor/a também irá avaliar o alunado individualmente e ver se concorda ou não com a autoavaliação do/a estudante. Concordando, ele/a pode repetir a nota, discordando, ele/a terá que conversar com o aluno e tentar entrar em consenso, para que a partir desse momento, ele possa preencher na página da Direção de Turma na internet.<sup>7</sup>

Figura 08 – Sistema Integrado de Gestão Escolar



Fonte: 6ª CREDE, 2013.

Figura 09 – Página Inicial SEDUC – Diretor de Turma



Fonte: 6ª CREDE, 2013.

<sup>7</sup> No site da SEDUC/CE, há um espaço direcionado ao PPDT, trata-se de um local onde o Diretor de Turma irá juntamente com os estudantes responder a um questionário socioeconômico no início do ano letivo, e posteriormente irá inserir o resultado das autoavaliações socioemocionais dos estudantes que é feito bimestralmente. (SEDUC 2021)

Feito o diagnóstico, a partir da autoavaliação dos/as estudantes, o/a professor/a irá diagnosticar qual a principal competência que o/a estudante precisa trabalhar para desenvolver. Eis que, com isso, surge mais uma problemática destaca pela professora Maria que atualmente leciona as disciplinas de Sociologia e Formação para a Cidadania.

Eu vejo esses Diálogos Socioemocionais, basicamente, como uma nova tentativa de colonização, um neocolonialismo mesmo, porque é como se o Projeto tentasse colocar todo mundo dentro de uma caixinha, ficar todo mundo igualzinho, sabe/? Todo mundo complacente com uma ideia que já vem pronta. Igual os Jesuítas. Eles tinham um modelo de sociedade ideal e queriam que aqui fosse da mesma forma. Eles não viam as questões ideológicas, culturais, nada. Só queriam implantar uma ideia pré-concebida de sociedade ideal. Aí, nós vamos pros alunos. Eu pego o diagnóstico e a partir dele eu vou direcionar o trabalho da turma. Só que eu tenho quase quarenta alunos, com dificuldades e visão de mundo diferentes, mas aí eu não posso trabalhar de forma individual. Então, eu vou escolher os problemas presentes na maioria, e de uma forma ou de outra eu vou descartar o problema de alguém, que na verdade talvez seja o que mais tivesse precisando de ajuda. E ainda tem que seguir o cronograma que vem da CREDE, ou do Instituto. Por isso eu opto por trabalhar de forma mais alternativa. Eu estou lá. Eu converso com eles. Eu sei muito sobre eles, e posso até saber mais ou menos pelo que estão passando. Sendo assim, eu busco trabalhar temas relevantes pra eles, pra turma naquele momento. Professora Maria em entrevista realizada em 06/05/2022.

Analisando o material norteador, vemos que, ao menos em tese, há espaço para que o Professor Diretor de Turma tenha uma certa autonomia para mudar e ou adaptar as suas aulas, de acordo com as necessidades da turma.

Quanto a lotação dos/a professore/as no Projeto PDT, na prática, há casos em que a Direção de turma é colocada como complementação de carga horária, e não por perfil profissional, como prevê o projeto, o que faz com que alguns profissionais optem por seguir o cronograma tal qual é disponibilizado:

Assim, quando eu cheguei aqui, eu recebi minha carga horária e veio com a Direção de Turma e Projeto de vida. Daí eu tinha a minha disciplina e mais essas duas, e claro que tendo o material facilitava e facilita muito, até porque quando se fala em Projeto de Vida, não é uma coisa que a gente veja na faculdade, por exemplo, Direção de Turma, Diálogos Socioemocionais, não era uma coisa que se falava, não tem uma disciplina disso, a faculdade tá atrasada. Veja que esses meninos já têm acesso a isso no primeiro ano do Ensino Médio e tem cidade que até no fundamental, enquanto nós, não, Nós não temos conhecimento sobre isso, então quando vem um material daquele, todo bem feito, com tudo que precisa ser trabalhado, quem é que não vai querer? Não vou mentir, não sei ao certo de onde vem, e nem quem foi mesmo que fez, mas é um material bem feito, bem organizado e os Diálogos/Competências Socioemocionais são uma realidade. Onde se chega, qualquer lugar, só se fala no emocional, no mundo do trabalho, em Projeto de Vida, e não como uma disciplina, não

somente dentro da escola, mas como uma coisa que todo mundo tem que ter, e por isso é importante que a gente fale a mesma língua. A escola é o reflexo da sociedade e nesse momento a sociedade está precisando de pessoas com um emocional forte, preparado para os desafios que vem por aí. Uma hora ou outra vai aparecer alguma coisa mais urgente pra trabalhar com a turma? Vai, mas na maioria das vezes é o material que vem mesmo. Professor João em entrevista realizada em 08/06/2022.

Pode-se dizer que, de acordo com as entrevistas realizadas, temos visões diferentes de alguns professores, tanto sobre o projeto quanto ao modo de aplicação e desenvolvimento, mas também é visível que, independentemente da visão do/a professor/a, o Projeto Diálogos Socioemocionais está sendo desenvolvido dentro da escola, talvez com versões e visões um tanto diferentes e ou divergentes. Um outro ponto em comum é a falta de opção dos/as professores/as e a falta de formações direcionadas para que esses profissionais possam desenvolver seus trabalhos compreendendo o que implica o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Independente da intencionalidade de quem o elaborou e o financia, o Projeto Diálogos Socioemocionais segue seu curso, com ou sem resistência por parte do corpo docente, mas aqueles que resistem, por vezes, sentem que estão basicamente sozinhos, ou até mesmo desacreditados que a grande maioria da população possa compreender o que se passa dentro da escola e como isso irá repercutir na nossa sociedade. Sobre esses aspectos, vejamos a entrevista com a professora Maria que atualmente leciona as disciplinas de Sociologia e Formação para a Cidadania, para quem os diálogos socioemocionais são instrumentos do neoliberalismo no interior da escola.

Os Diálogos Socioemocionais são indiscutivelmente um instrumento do neoliberalismo para a massificação da Sociedade. Por isso eu deixo bem claro para os meus alunos, que eles são mão de obra, que eles são mercadorias, que o Governo investe neles e quer um retorno, a sociedade quer um retorno, que nós trabalhamos por exemplo a resiliência, mas no sentido de obediência, mas que no fundo o neoliberalismo quer e precisa de uma massa pacífica, pois atualmente nós temos vários movimentos sociais que buscam por direitos, que buscam por reconhecimento, por melhores condições de trabalho e de vida, o bem estar social e que isso incomoda, pois o capitalista visa o lucro, e a partir do momento que os movimentos são ouvidos, que direitos são conquistados o capital vê isso como prejuízo, e logicamente, na era da internet e da informação, abafar os movimentos por meio da violência física não é mais tão fácil como antigamente, pois hoje tudo vai pra internet e muitas vezes dependendo da narrativa desperta um grande clamor social, o que mais uma vez faz com que a sociedade entre em ebulição, deixa a coisa instável, e isso não é nada bom pro capital. Só que ele se adapta, se molda aos anseios da sociedade e às vezes usa suas reivindicações contra ela mesma. Por exemplo, você veja que existe uma reforma trabalhista agora, que faz a gente trabalhar mais, ter menos direitos, mais que tem muito trabalhador que é a favor. E isso por quê? Por causa da

narrativa, por causa de que se a reforma fosse pra frente, você faria seu horário, seria o seu próprio patrão, você teria liberdade, veja o poder que tem o discurso, e voltando pros Diálogos, o que está sendo dito para esses meninos e meninas? O que eles estão entendendo? Qual sociedade teremos Por isso eu resisto, eu sempre debato com meus alunos por um ponto de vista diferente, mas eu só tenho força pra fazer isso porque eu faço parte de um grupo que me apoia, meu grupo de Ciências Humanas. Às vezes, a gente debate sobre isso, sobre esses temas, e eles estão ali, e de certa forma eles me apoiam, me cercam de argumentos para as discussões. Isso tanto o professor de História, de Geografia de Filosofia. Daí, eu penso: 'e quem não tem esse suporte? Às vezes, nem esse conhecimento? E mesmo eu tendo esse grupo de 'apoio', a quem recorrer?' Parece meio pessimista. Sigo fazendo meu trabalho, mas o capitalismo venceu, o liberalismo venceu e o neoliberalismo muito provavelmente irá vencer também, vide Reforma do Ensino Médio Professora Maria em entrevista realizada em 06/05/2022.

Mais que pessimismo por parte da professora Maria parece-nos haver realismo quanto ao desenvolvimento do Projeto Diálogos Socioemocionais e sobre a capacidade de transformação social que ele apresenta. Seus idealizadores e financiadores asseguram que estão em busca de uma sociedade mais justa e consciente de seus desafios, que saiba dar o seu melhor para o desenvolvimento e prosperidade da sociedade como um todo, mesmo que para isso tenha que passar por cima de seus próprios limites para tal feito, indo além tomando com dimensões absolutamente individuais as circunstâncias sociais de vida dos jovens estudantes, como se tudo dependesse de seu esforço e sua vontade, a despeito dos constrangimentos das desigualdades sociais e das diversas formas de opressão.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o presente trabalho, chegamos a algumas considerações a respeito do tema exposto que é a relação entre “competências socioemocionais” e a política educacional neoliberal em uma escola estadual de educação profissional (EEEP) do estado do Ceará.

Ao analisar o Projeto Diálogos Socioemocionais, pudemos compreendê-lo como uma estratégia do Estado neoliberal, que circula livremente no imaginário comum da sociedade brasileira, pois em vários eventos, como palestras, formações e cursos dentro da educação escolar, geralmente cita-se a questão emocional como fator crucial para o desenvolvimento das pessoas e de suas relações em sociedade, dando um caráter de seriedade e veracidade, mediante citações de documentos norteadores da educação nacional, como a BNCC (2018). Isso legitima o discurso de que as competências socioemocionais são basicamente obrigatórias para que se possa ter bons resultados acadêmicos, familiares e na vida profissional.

Realmente, podemos mencionar a BNCC como um dos principais documentos norteadores da educação básica no Brasil atual. Porém, pouco se fala, pelo menos para a grande massa da população, como foi o seu processo de elaboração e desenvolvimento.

Desde a BNCC (2018), por tornar-se uma categoria oficial e recorrente, as competências socioemocionais são bem-vindas, ou pelo menos aceitas dentro das escolas que as ministram em disciplinas como Formação para a Cidadania, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo. Dada a incorporação do desenvolvimento de “competências socioemocionais”, categoria fomentada por entes privados, por meio de sua própria base teórica e conceitual que se pretende científica, compreende-se que a educação básica brasileira está à mercê de projetos, órgãos e instituições públicas e privadas e organismos internacionais que visam mais as necessidades do mercado que uma educação pública emancipadora.

A possibilidade de tais afirmações se dá a partir da análise dos principais parceiros para a elaboração e implantação da BNCC (2018), no Brasil, que são entes públicos e privados em aliança com organismos internacionais, a exemplo do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton

Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, ONG Todos Pela Educação e Undime, que tiveram grande relevância na implantação da Base.

A BNCC (BRASIL, 2018) tornou-se um documento que veio fortalecer ainda mais o Estado neoliberal no território brasileiro, priorizando a formação para o mercado de trabalho, mediante financiamentos para a educação básica frente a acordos entre grupos e corporação de interesse neoliberal e o Estado Brasileiro.

Na tentativa de modernizar-se, o Brasil passou a atender aos interesses do capital, com isso diminuiu custos, flexibilizou, sucateou e desregulou serviços oferecidos pela esfera pública. E a Educação não fugiu a essa regra, foi posta à venda acompanhando, assim, as transformações da dinâmica neoliberal. Nesse cenário, a BNCC materializa acordos firmados entre o Brasil e organismos internacionais (FMI, BM, OCDE, OMC, BID e UNESCO), parcerias firmadas tendo em vista o financiamento da educação básica, no país, como explicado anteriormente, em detrimento da autonomia para a escolha de um modelo de ensino realmente emancipador, que tenha como meta a formação científica, ética e profissional do cidadão e a soberania nacional.

Pode-se dizer que a educação, no Brasil, tornou-se uma mercadoria que está inserida em uma sociedade empresarial, que visa fazer bons investimentos para assim angariar bons lucros, isso às custas de muitas vidas que, por hora, necessitam de uma educação de qualidade, para que possam compreender a situação na qual estão inseridas, deparando-se assim com um enorme problema, pois a educação que nos libertaria foi cooptada pela política econômica neoliberal que segue seu curso a cada dia com maior influência dentro do território brasileiro.

Ao pesquisar sobre a relação entre as competências socioemocionais e a política educacional neoliberal, constatamos que, mesmo na era da informação, ainda é relativamente fácil manipular a opinião pública, e inclusive jovens que estão aceitando ideias e transformações sociais sem questionamentos ou indagações a respeito, além de compreender o quanto é avassalador o poder do capital sobre a educação pública.

A escola-campo oferta cursos técnicos e deposita no mercado de trabalho cerca de cem jovens com um curso técnico integrado ao ensino médio, anualmente, muitos deles certos de conseguirem um emprego mais rápido frente a sua qualificação ou até mesmo ficarem empregados nos locais onde estagiaram. Vale

salientar que a maioria desses jovens acaba por se inserir em subempregos, pois, por se tratar de uma cidade pequena, a falta de emprego e a falta de fiscalização trabalhista fazem com que muitos jovens fiquem à mercê de pequenos empresários locais. Nesse quadro, mesmo com qualificação técnica, muitos jovens se submetem ao trabalho precário e à exploração sem medida dos patrões.

Alguns ainda tentam por em prática o que aprenderam nas aulas de Empreendedorismo e Mundo do Trabalho, abrindo suas próprias “empresas”, que, na maioria das vezes, diz respeito à venda de cosméticos, roupas, trufas, dentre outros produtos. Há ainda aqueles que conseguem romper o ciclo do subemprego e ingressar na educação superior, tendo em vista uma melhor qualificação, e, respectivamente, uma melhor condição de vida e trabalho.

Quanto aos professores da escola-campo, é visível que alguns tentam, de várias formas, tornar as aulas mais atrativas para que os alunos consigam compreender o máximo de conteúdo e aprendizagem possível, e até consigam vislumbrar uma vida diferente, com destaque à preocupação com os jovens egressos da escola. Com isso, muitos dos professores demonstram receio quanto ao futuro dos estudantes, submetidos à imediatez da formação de capital humano.

Dito isso, é difícil competir com o discurso neoliberal, em uma sociedade imediatista que não consegue enxergar a escola como um espaço de libertação e sim como uma fábrica de capital humano ou mesmo um depósito de jovens.

Assumindo o discurso neoliberal de que a escola está ultrapassada e precisa renovar-se, o que em teoria se defende, muitos não conseguem enxergar que estamos entregando o nosso modo da vida, de pensamento e de organização social ao capital, que sabe exatamente o que fazer para manter-nos entretidos. Vislumbrando aquilo que ainda não temos, e trabalhando mais, produzindo mais, para consumir aquilo do que, muitas vezes, se quer precisamos.

Quanto à questão do desenvolvimento das competências na escola-campo, segue um misto de desinformação, aceitação e resistência, pois no decorrer das entrevistas com professores/as nota-se que alguns/as ainda vislumbram a possibilidade de trazer a luz o debate acerca das transformações sociais, de como o discurso neoliberal repercute diretamente na vida dos alunos e de toda a sociedade. Outros já abarcaram a ideia tendo em conta algum benefício para si, no caso, o material que já vem pronto para que professores trabalhem as competências

socioemocionais, poupando um pouco o esforço que seria necessário para elaborar a aula de Formação para a Cidadania. Há ainda aqueles que têm pouca ou nenhuma informação, inclusive, desconhecendo a origem do próprio instituto que cria, promove e distribui o material utilizado nas aulas de Formação para a Cidadania voltadas aos Diálogos Socioemocionais.

O objetivo pretendido com este trabalho não se encerra ao final deste texto, uma vez que discutir sobre a finalidade da educação é tema recorrente em uma sociedade que está em constante transformação. Além de debater sobre a influência do neoliberalismo na educação e o poder do discurso na era da informação, em que se consegue convencer muitas pessoas da sociedade brasileira de que ter menos direitos é algo positivo e que desenvolver um emocional inabalável é a fonte do sucesso.

Portanto, concluo que a pesquisa realizada percorreu um caminho desafiador, pois houve muita dificuldade em encontrar uma documentação com referencial teórico bem definido, haja vista que, em relação aos Diálogos Socioemocionais, por exemplo, o que muito se encontra são fragmentos de textos ou slides de formações continuadas, nas quais, muitas vezes, não explicitados objetivamente as fontes utilizadas. Inclusive, em algumas situações, os *links* que eram disponibilizados para consultas, em uma determinada data, logo ficam indisponíveis. Além disso, houve situações como a falta de tempo do/as professores/as para participar da pesquisa.

Podemos dizer que a pesquisa que originou este trabalho levou-nos a uma reflexão sobre o quanto somos vulneráveis e sugestionáveis, a despeito das resistências que podem ser manifestadas pelos sujeitos frente ao poder do capital.

Enfim, refletimos sobre o avanço do neoliberalismo sobre a educação e o ensino público, diante do que o papel da crítica científica é descortinar o projeto escolar em curso, que, sem dúvida, é o da formação de sujeitos que se adequem ao modelo de sociedade neoliberal, contribuindo para a reprodução de suas estruturas em detrimento de sua superação.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. MEC. *Planejamento político-estratégico: 1995-1998*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, maio 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. 2014.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em 15 out. 2021.

Avaliação e Aprendizagem : Avaliações externas : perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino / [textos] Eloisa de Blasis, Ana Maria Falsarella, Ocimar Munhoz Alavarse ; coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. -- São Paulo : CENPEC : Fundação Itaú Social, 2013. ISBN: 978-85-8115-011-6

BANCO MUNDIAL. Disponível em <https://www.worldbank.org>. Acesso em 15 out. 2021.

BARBOSA, Eliane dos Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem>

BERNUSSI, M. M. **Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro**. 2014. 89p. Dissertação (mestrado). Instituto de Relações Internacionais. Universidade de São Paulo.

BODART, Cristiano das Neves; ROGÉRIO, Radamés de Mesquita (org.). **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Versão final. Brasília, 2018.

CANAN, S. R. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais - só há intervenção quando há consentimento?** Campinas: Mercado das Letras. 2016.

CEARÁ. **Chamada pública de adesão ao projeto professor diretor de turma**. Fortaleza: SEDUC/CE, 2010. Portaria nº 1.433/2016, de 21 de dezembro de 2016 que estabelece a lotação dos professores nas escolas estaduais para o ano letivo de 2017. Fortaleza: SEDUC/CE, 2016.

Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying **Basenacionalcomum**, Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying> Acesso em: 10 out. 2022.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez. 1998.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentabilidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 34, n. 2, pp. 171-186, ago. 2009. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>

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

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Políticas públicas de educação: concepções e pesquisas**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. **O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Aproximações contextuais**. Revista Plurais – Virtual, Anápolis - Go, Vol. 10, n. 3 – Set. /Dez . 2020 – p. 350-366 || ISSN 1984-3941 || e-ISSN 2238-3751

FLORENCIO, Ana Maria Gama. *et. al.* **Análise do Discurso: Fundamentos & Práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**; uma introdução ao trabalho de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. 7 ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2020).

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.),

INSTITUTO AYRTON SENNA, São Paulo, 20 de abril. De 2021. **Competências socioemocionais [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral** / [organização Catarina Instituto Ayrton Senna, 2021. Bibliografia. ISBN 978-65-993007-1-4

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. [2019]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa> Acesso em 09 jan. 2019.

JACCOUD, M.; MAYER, R. **A observação direta e a pesquisa qualitativa.** In: POUPART, Jean. Et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* 3.ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.)

KAUTZ, T.; HECKMAN, J. J.; DIRIS, R.; WEEL, B. T.; BORGHANS, L. **Fostering and measuringskills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success.** Paris: OCDE,

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Ana Léa Bastos. **Escolas estaduais de educação profissional – A experiência do ensino médio integrado à educação profissional do Ceará a partir de 2008.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade.** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Ministério da Educação 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em 6 jul. 2022.

SANDEL, Michael J. **The tyranny of merit: what's become the common good?** New York, EUA: Editora Farrar, Straus and Giroux, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 2008.

SILVA, FV da. **CONQUISTANDO CORAÇÕES E MENTES: COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS COMO REFLEXO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO DE PROJETOS DE VIDA .** SciELO Preprints , 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4090. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4090>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SILVA, M. A. da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 255–264, 2006. DOI:

10.26512/lc.v11i21.3251. Disponível em:  
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SOARES, F. P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 24, p. e15, 2020. DOI: 10.5902/2236499441843. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>. Acesso em: 6 ago. 2023.

UNESCO – Ministério da Educação, 2018 Ministério da Educação. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 de mar. 2022

VYGOTSKY, Lev Semynovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2003.

WALLON, H. (1941). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.