

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O ENSINO DE FILOSOFIA: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

**SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES AND PHILOSOPHY TEACHING: POSSIBILITIES
AND PERSPECTIVES**

Emiliano Kelm Duet Chagas¹

Resumo:

Neste artigo busco situar as competências socioemocionais, tais como estas são mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em meio à duas perspectivas antagônicas que as tematizam no debate contemporâneo: a perspectiva crítica proveniente do materialismo histórico dialético e a concepção favorável à tais competências cujas origens remontam à Escola Nova. Estabeleço este contraste com o intuito de compreender se as competências socioemocionais são unicamente um mecanismo de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho, como indica a concepção crítica, ou se estas podem possibilitar não apenas um ganho de linguagem no que diz respeito à dimensão dos afetos, mas também o desenvolvimento de disposições afetivas pró-sociais, tão necessárias à defesa e ao cuidado de um mundo compartilhado. A filosofia, por sua vez, foi compreendida ainda na antiguidade como um pensamento capaz de alterar o modo de ser e de agir do indivíduo que com ele faz contato. Cabe problematizar, portanto, os modos pelos quais esta disciplina pode se relacionar com as competências socioemocionais desde uma perspectiva crítica, alinhada ao propósito de contribuir para a formação de sujeitos atitudinalmente capazes de ir além do interesse próprio em prol da preservação e sustentação do bem comum.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Ensino de Filosofia; Escola Nova.

Abstract:

In this article, I try to situate socio-emotional competences, as they are mentioned in the National Common Curriculum Base (BNCC), in the midst of the two antagonistic perspectives that discuss them in the contemporary debate: the critical perspective coming from dialectical historical materialism and the conception in favor of such competences whose origins go back to the New School. I set out this contrast in order to understand whether socio-emotional competences are merely a mechanism for coercion and consensus in the face of transformations in the world of work, as the critical conception indicates, or whether they can enable a gain in language with regard to the affective dimension, which is so unheard of in the usual education system. Philosophy, in turn, was still understood in ancient times as a thought capable of changing the way of being and acting of the individual who comes into contact with it. It is therefore worth questioning the ways in which this discipline can relate to socio-emotional competences from a critical perspective, aligned with the aim of contributing to the formation of subjects who are attitudinally capable of going beyond self-interest in favor of defending and caring for a shared world.

Keywords: Socio-emotional Skills; Philosophy Teaching; New School.

¹ Licenciado em Filosofia e mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Email: emilianokelm@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2652421554352284>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3394-0652>.

Introdução

Ao invés de saírem das escolas com as cabeças cheias de informações e os corações cheios de tédio, os estudantes poderiam sair com o vivo anseio de melhorar o mundo (Lanz, 2016, p. 116).

Na elaboração de meu projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), essa frase do pensador húngaro esteve comigo. Não apenas como fonte de inspiração, mas também de cisma. Isso porque, quando olhei para minha trajetória pessoal à luz dessa frase, constatei o quão autocentrado saí do ensino médio. Meus focos atencionais eram restritos à individualidade e minhas pretensões de realização pessoal não iam além do interesse próprio. Em minha pesquisa, portanto, passei a refletir sobre quais são os elementos capazes de despertar no indivíduo disposições verdadeiramente pró-sociais. Com este termo me refiro à disposição íntima para tomar o interesse coletivo como seu próprio interesse. Em outras palavras, a capacidade de ir além do autocentramento ao tomar o bem comum como eixo de suas reflexões, projetos e ações no mundo.

Tenho em mente que as disposições aqui tematizadas, tais como a empatia, o altruísmo e a solidariedade, não são necessariamente fruto de uma escolha pessoal, mas surgem de um apelo interior que vem à tona no encontro do indivíduo com a injustiça, com o sofrimento. Trata-se, portanto, de uma sensibilidade, uma capacidade de comover-se. Atualmente, contudo, há o entendimento de que tais disposições não apenas podem ser cultivadas como constituem um componente fundamental do processo educativo. Sua relevância é ainda maior se concordarmos com autores que afirmam que, diante dos graves desafios humanitários e ambientais contemporâneos, devemos centrar nossos esforços em “desenvolver estruturas sociais que favoreçam nossas disposições inatas ao altruísmo e à cooperação, e inibam nossas tendências ao egoísmo e à competição” (Lent, 2021, p.16).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tais disposições aparecem sob o termo “competências socioemocionais”. Seguindo o modelo didático proposto pela instituição CASEL², estas são classificadas como: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, resolução de problemas, habilidades de relacionamento, tomada de decisões responsáveis (Casel [...], 2021). Tais competências estão presentes, ainda que indiretamente, nas dez competências gerais da BNCC e configuram o conjunto de saberes que os educandos devem desenvolver para serem capazes de contribuir para “a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017, p.10).

Em uma perspectiva crítica, contudo, cabe questionar alguns pontos centrais no que diz respeito às competências socioemocionais e suas premissas, e, ao fazê-lo, me aproximo do tema de minha pesquisa. Ainda que o desenvolvimento de tais competências seja fundamental para uma educação integral, estas se dão dentro de um cenário socioeconômico cujos imperativos não podem ser ignorados. O adoecimento psíquico gerado pelo modelo neoliberal tem sido amplamente estudado por autores como Deleuze & Guattari (1972), Dardot e Laval (2016), Safatle e Dunker (2021), Byung-Chul Han (2015), entre outros que, em vistas de

² Sigla para *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, instituição norte-americana que desenvolve pesquisas e programas para a implementação das habilidades socioemocionais na Educação Básica.

constituir uma teoria crítica da sociedade contemporânea, investigam as implicações das dimensões sociais e históricas das relações de trabalho na subjetividade contemporânea.

Nesse sentido, cabe perguntar: a crescente ênfase dada atualmente ao desenvolvimento das competências socioemocionais, tanto nos países do capitalismo central quanto nos periféricos, não se trata de um dispositivo que visa garantir resiliência às mentes e corpos esgarçados pela precarização generalizada das atuais relações de trabalho? Sob a égide da ideia de “adaptação” aos desafios contemporâneos, frequentemente a presença das competências socioemocionais no processo educativo é justificada com uma série de adjetivos que visam descrever o mundo atual: tais competências possibilitariam a adaptação do/a estudante a um mundo incerto, volátil, ambíguo, dinâmico. A adaptação resiliente e emocionalmente inteligente a esse sistema, contudo, deve ser um dos objetivos da educação?

Proponho-me, na pesquisa de mestrado em andamento, a analisar esta perspectiva crítica das competências socioemocionais contrastando-as com uma perspectiva que lhes é favorável, cujas origens remontam à Escola Nova em sua reivindicação por uma educação integral, capaz de abarcar a multifacetada personalidade humana. Estabeleço este contraste com o intuito de compreender se as competências socioemocionais são unicamente um mecanismo de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho, ou se estas podem ser trabalhadas, desde a disciplina de Filosofia, de forma que estas não sirvam apenas ao desenvolvimento do bem-estar individual resiliente, mas possam contribuir diretamente para a formação de cidadãos engajados com a transformação social.

Confiro papel central à disciplina de Filosofia, nesta pesquisa, por compreendê-la como uma crítica radical dos valores e costumes predominantes, bem como uma reflexão íntima capaz de incidir sobre o *ethos* pessoal. A potencialidade da filosofia no sentido de ser uma reflexão cuja radicalidade é capaz de incidir sobre os afetos e, conseqüentemente, os modos de vida, é uma face da tradição filosófica ocidental que, embora já tenha sido primeva, atualmente é bastante periférica e datada historicamente, como enfatiza Pierre Hadot (2014).

Hadot (2014) aborda a filosofia grega e helenística da antiguidade como uma *práxis*, isto é, um pensamento a ser integralmente vivenciado, capaz de alterar o modo de ser e de agir do indivíduo que com ele faz contato. Cabe problematizar, portanto, os modos pelos quais esta disciplina pode se relacionar com as competências socioemocionais desde uma perspectiva crítica, alinhada ao propósito de contribuir para a formação de agentes sociais, isto é, pessoas capazes de tomar o bem comum como o eixo de suas reflexões, projetos e ações no mundo.

Até o momento da presente pesquisa detive-me à contextualização das competências socioemocionais frente ao contraste das perspectivas antagônicas que as abordam. Neste artigo, portanto, situo tais competências em meio ao debate contemporâneo desenvolvendo menos a dimensão de seu entrelaçamento com a disciplina de filosofia em sala de aula, que será abordada na próxima etapa da pesquisa.

Justifico a busca pela compreensão das competências socioemocionais em um contexto mais amplo, bem como o seu entrelaçamento com a disciplina de Filosofia a partir da importância dada, por Antoni Zabala (2014), aos saberes atitudinais, isto é, saberes que envolvem a dimensão ética do coexistir em sociedade. Compreendo as competências socioemocionais enquanto saberes atitudinais que estão relacionados aos outros saberes, pois, se a dimensão

atitudinal está ligada à capacidade afetiva de comover-se e transformar-se, o processo educativo trata de possibilitar o endereçamento dessa sensibilidade no sentido de transformá-la em ações concretas por meio dos saberes procedimentais desenvolvidos. Para que tais ações não sejam pontuais, mas sim capazes de responder aos problemas atuais de forma sistêmica, faz-se necessário que os saberes proposicionais e conceituais aprendidos tematizem os problemas sociais estruturalmente.

Neste elo indissociável entre a afetividade e a capacidade racional, crítica e autorreflexiva, a filosofia se insere. É nesse entremeio singular, pouco olhado pelas demais disciplinas escolares, que está a sua relação com as competências socioemocionais, bem como o seu valor pedagógico enquanto disciplina capaz de articular os saberes proposicionais, procedimentais e atitudinais.

As competências socioemocionais em contexto

No contexto educacional contemporâneo, as emoções ganharam espaço a partir do movimento da Escola Nova na primeira metade do século XX, como abordaremos na terceira seção deste artigo. Atualmente, as emoções adentram a educação com o vocabulário das competências socioemocionais, que passam a ganhar destaque nos relatórios educacionais de organismos internacionais como o Banco Mundial (2018, 2022) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE, 2018), especialmente a partir do relatório encomendado em 1996 pela UNESCO, para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como o Relatório Delors. Na esteira destas proposições, a reforma do ensino médio, promulgada em 2016 por meio da Medida Provisória n.746, e consolidada pela Lei nº. 13.415/2017, ao romper com as disciplinas curriculares e estabelecer o aprendizado por competências, adequa a legislação brasileira ao movimento global das reformas educacionais.

Prepondera nestas reformas a compreensão do conhecimento enquanto um conjunto de competências, e é nestes termos que a dimensão socioemocional é compreendida. Segundo a BNCC, as competências são entendidas “[...] no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes)” (Brasil, 2017, p.17). Trata-se de uma perspectiva na qual o conhecimento escolar destina-se a aprimorar a capacidade dos e das estudantes de resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ainda que as competências socioemocionais sejam consideradas um conjunto de habilidades nesta definição, vale ressaltar que as atitudes e valores também fazem parte destas, ao menos se considerarmos, com Zabala, que a dimensão atitudinal do saber se refere à capacidade de ser e coexistir em sociedade (Zabala, 2020).

Na BNCC, as competências socioemocionais citadas são: responsabilidade, resolução de problemas, criatividade, engajamento, empatia, curiosidade, autoconhecimento, abertura, resiliência, pensamento crítico e determinação. Cabe agora analisar a proposta destas competências à luz das duas grandes abordagens vigentes frente a elas: uma profundamente crítica e a outra que lhe é favorável.

Uma abordagem crítica desde o materialismo histórico-dialético

A abordagem crítica de origem proeminentemente marxista, parte da notória crítica à economia política estabelecida pelo materialismo histórico-dialético, de modo que o olhar sobre as competências socioemocionais se

dá sob um panorama amplo e complexo das relações sociais tecidas na sociedade capitalista. Nesta perspectiva, sob a forte influência do pensamento de Althusser (Althusser, 1985), a escola é vista como o aparelho ideológico que exerceu, desde os primórdios, a função de “educar a compreensão, o comportamento e os hábitos dos estudantes como forma de propulsionar a transformação cultural necessária para a expansão do capitalismo” (Accyoly, 2021, p.10).

Tendo os métodos pedagógicos coercitivos sido duramente atacados pelos educadores do início do século XX, a maioria deles oriundos do movimento da Escola Nova, atualmente os métodos de coerção se tornaram mais sutis. As competências socioemocionais, neste sentido, são essencialmente a confluência dos campos da psicologia e da economia de modo a elevar a outro patamar o disciplinamento comportamental, modulando a própria subjetividade individual, o ser, o sentir e o estar no mundo.

A crítica marxista direciona-se, inicialmente, aos produtores dos discursos das competências socioemocionais, isto é, para os autores dos enunciados: os organismos internacionais tais como o Banco Mundial e a OCDE. Nestes organismos, a crítica gramsciana vê os intelectuais coletivos, isto é, os veículos produtores de consenso, capazes de unir a estrutura (o conjunto das forças sociais e do mundo da produção) com a superestrutura (a forma ético-política) de modo a manter a hegemonia de uma classe sobre as demais (Portelli, 1977).

Disputando em nível global a definição do currículo, a organização do ensino e a destinação dos recursos financeiros, o Banco Mundial realiza a pesquisa que gera dados (ou fabrica, na perspectiva crítica) para legitimar as políticas difundidas em seus relatórios. De forma resumida, de acordo com essa perspectiva tais reformas

[...] tem como característica central conceder aos sistemas educacionais a flexibilidade necessária para consolidar a influência do capital em todas as dimensões da escolarização e formação humana, de forma a atender as demandas flutuantes por força de trabalho e educar o comportamento dos trabalhadores visando prevenir revoltas sociais frente às intensificadas crises do capital (Accyoly, 2021, p. 3).

Nesta perspectiva, as competências socioemocionais visam não apenas prevenir as revoltas sociais, mas também produzir uma força de trabalho que atenda às demandas atuais do empresariado, pois, segundo a OCDE a força de trabalho no Brasil apresenta escassez das seguintes competências “conscienciosidade (confiabilidade, atenção aos detalhes, integridade moral), persistência, capacidade de adaptação (flexibilidade, autocontrole, tolerância ao stress)” (Accyoly, 2021, p. 06). É perceptível, portanto, que a demanda do capital para a classe trabalhadora é por competências socioemocionais, e não por competências cognitivas mais complexas. No contexto brasileiro, se tem visto nas últimas décadas uma queda na participação da indústria no PIB, o que aponta para a lenta desindustrialização do Brasil, o que acaba por corresponder ao lugar destinado ao nosso país na Divisão Internacional do Trabalho: o de uma potência exportadora de bens primários e agrícolas, dependente da produção tecnológica estrangeira.

Uma perspectiva favorável desde a Escola Nova

A outra perspectiva, mais favorável às competências socioemocionais provém da senda aberta pela Escola Nova, que advém da reivindicação por uma

educação integral, capaz de dar conta da multifacetada personalidade humana. Há duas principais maneiras de conceber o lugar que tais competências ocupam na formação humana. A primeira delas vale-se das pesquisas que apontam a verdadeira crise na saúde mental vivida na atualidade (Organização Pan-americana em Saúde, 2022), na sociedade como um todo e também entre os jovens (Mena, 2022). Uma estratégia possível, no sentido de responder à crise sem necessitar da alteração das estruturas produtivas, como aponta a crítica do materialismo histórico, é a de proporcionar aos jovens o ganho de linguagem sobre as emoções e a possibilidade de desenvolver formas mais harmônicas de ser e estar no mundo a partir da familiarização com elas.

Trata-se de uma perspectiva pragmática orientada para a redução de danos. Esta perspectiva também valoriza as competências socioemocionais como um conjunto de saberes capazes de auxiliar na construção do projeto de vida individual". Nas palavras do Instituto Ayrton Senna, que lidera as pesquisas e debates sobre estas competências no Brasil:

É importante ressaltar aqui que as competências socioemocionais não são instrumentos para padronizar comportamentos, adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa, ou embasar argumentos para a cultura que culpa alunos e professores pelo fracasso escolar. Longe disso, o desenvolvimento socioemocional tem relação direta com a concretização de projetos de vida respeitando a diversidade, a singularidade e a heterogeneidade entre as pessoas (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Esta perspectiva pragmática, que apresenta um tom notadamente individualista e possivelmente alheio das estruturas sociais que incidem sobre a subjetividade, contudo, não é a única a valorizar as competências socioemocionais. Há uma segunda abordagem para a qual os problemas estruturais que enfrentamos tem origem em uma patologia social específica de nosso tempo: "a falta de conexão consciente consigo, com os demais e com o mundo que compartilhamos". (Bristow; Bell; Wamsler, 2021, p. 5) Segundo esta abordagem,

Enquanto as consequências de nossas ações impactam um ecossistema plenamente interconectado e progressivamente fragilizado, nós continuamos a pensar e a nos comportar como se fôssemos independentes, e competimos uns com os outros para satisfazer nossas necessidades (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Trata-se, portanto, de uma abordagem que tematiza o *ethos* por trás da crise social, econômica e ecológica. Por *ethos* compreendo a forma de ser, de agir e de sentir o mundo. Esta forma de ser, em nossa sociedade, segundo a análise de pensadores da atualidade como Pierre Dardot e Christian Laval, é o *ethos* neoliberal (Dardot; Laval, 2016). Este diz respeito a um modo de ser cuja origem geográfica remonta à Europa ocidental, e corresponde ao desenvolvimento de uma vertente do pensamento filosófico que lá se originou antes de disseminar globalmente por meio de uma política colonial, imperialista e expansionista por parte das grandes potências do capitalismo central: inicialmente a Inglaterra e a França, e posteriormente a Alemanha, a Itália a Bélgica e os Estados Unidos, que atualmente constitui o grande império neocolonial.

Trata-se de um pensamento que compreende a natureza desde a metáfora da máquina. A natureza viva é entendida e sentida desde o materialismo atomista, sendo essencialmente um recurso. Este pensamento é marcado pela nítida separação entre o objeto e o sujeito, que é compreendido como um indivíduo,

separado do meio ecológico e social que o cerca. A sociedade, neste sentido, essencialmente está aí “para que o indivíduo dela extraia o que lhe convém” (Masschelein; Simons, 2013, p. 146).

O *ethos* neoliberal, portanto, maximiza as tendências egoístas do ser humano e minimiza suas tendências pró-sociais, servindo plenamente à expansão de uma sociedade capitalista que elege o crescimento econômico a qualquer custo como o seu ideal. Esta sociedade necessita de indivíduos consumistas, ávidos por empreender para poder garantir uma “fatia” maior dos bens que são gerados na sociedade da hiper-produção. A felicidade, nesta lógica, significa a satisfação dos desejos e o reconhecimento social da capacidade de satisfazê-los, ainda que, para obtê-la, seja preciso medicar-se para suportar a exaustão à que conduz a sociedade da aceleração. (Han, 2015).

O conceito de *ethos*, penso, pode contribuir para gerar uma possível conciliação entre tais perspectivas antagônicas. As competências socioemocionais, em uma perspectiva crítica, ciente da indispensável necessidade de levar a luta de classes em consideração, são um modo de endereçar pedagogicamente os vetores internos dos sujeitos que foram constituídos na sociedade neoliberal de modo a transformá-los. Estas competências são também um modo de responder à fragmentação e a insensibilidade que contribuem para a apatia generalizada (Morin, 2018) e a “normose” (Weil; Leloup, 2014) que impedem o surgimento de uma resposta efetiva às crises atuais.

A busca por uma conciliação

A intenção de buscar uma conciliação entre estas perspectivas antagônicas se deve a importância que é dada aos afetos, no debate contemporâneo, no que diz respeito ao seu papel indispensável tanto para a formação psicossocial do indivíduo quanto à própria cognição. Segundo a perspectiva da fenomenologia da afetividade, por exemplo, a dimensão dos afetos não é secundária, pelo contrário, é a dimensão fundacional da experiência vivida (Fuchs, 2013). Em outras palavras, não há área da vida humana que não seja mediada, em alguma medida, pela experiência afetiva.

Autores como o psicólogo Daniel Goleman, do emblemático *Inteligência Emocional* (Goleman, 1996) e o neurocientista António Damásio, do igualmente prolífico *O Erro de Descartes* (Damásio, 2012), por diferentes vias explicitam a indissociabilidade entre a racionalidade humana e a dimensão afetiva que nos é constitutiva. Exatamente por isso, questiono-me se unicamente o estudo dos conteúdos proposicionais/conceituais, ainda que estes sejam oferecidos em uma perspectiva crítica que explicita a dinâmica da luta de classes, seria suficiente para provocar nos/as educandos/as uma mudança de atitudes e convicções a ponto de incidir sobre seus projetos pessoais, sonhos e comportamentos em sociedade. Em outras palavras, o entendimento crítico da sociedade e de sua dinâmica de poderes é suficiente para despertar nos jovens o anseio por melhorá-la, por fazer justiça?

Se tomar como base a atual compreensão da afetividade humana e a importância vital que a ela é dada nos campos da psicologia, da neurociência e da filosofia, me parece que é indispensável que a formação crítica seja acompanhada pela atenção e pelo cuidado com a dimensão emocional. Para que as competências socioemocionais, contudo, não se tornem apenas um mecanismo de coerção, consenso e investimento na felicidade e no sucesso em uma perspectiva exclusivamente individualista, é preciso que seu ensino seja mediado por um horizonte conceitual abrangente e socialmente consciente.

Conceber as competências socioemocionais em uma perspectiva socialmente responsável significa tomar como o eixo central do seu desenvolvimento a noção de “bem comum”. Trata-se do mundo compartilhado (Garcez, 2013) entre os seres humanos e não humanos. Neste sentido, o bem comum é o reflexo das ações socialmente responsáveis, e sua construção e sustentação depende das confluências dos sonhos e objetivos pessoais com a intenção primordial de garantir o bem-estar social para todos os seres, em harmonia e simbiose com o meio natural.

Para que este “bem comum” se torne o epicentro das intenções e projetos pessoais, contudo, é preciso que as tendências à colaboração e ao altruísmo sejam cultivadas e as tendências ao egoísmo e à competição sejam inibidas (Lent, 2021). Do contrário, prevalecerá a sociedade disfuncional em que vivemos, engajado em um tipo de sistema econômico capitalista que mina as bases da sua própria existência: a natureza, entendida como um conjunto de “recursos” e a força trabalhadora, cada vez mais esgarçada e privada do acesso básico à saúde, educação, alimentos, lazer e tantos outros direitos essenciais, como bem o pontua Nancy Fraser (Fraser, 2020).

Segundo esta perspectiva, atentar para a dimensão interna dos sujeitos é parte integral da transformação social. Cabe salientar, contudo, que para isso, o desenvolvimento das competências socioemocionais deve se dar em um contexto no qual as competências cognitivas -para utilizar a linguagem da BNCC -, sejam igualmente valorizadas. A relação entre os saberes é, além disso, dialógica na medida em que os saberes socioemocionais podem atuar como propulsores do desejo por compreender as causas históricas, econômicas e socioculturais que produzem o sofrimento, de modo que o acesso aos saberes conceituais e proposicionais passa a responder à um apelo ético.

Considerações Finais

Apresentadas as abordagens antagônicas das competências socioemocionais, coube uma tentativa de conciliá-las tendo em vista o lugar preponderante que a afetividade ocupa na psicologia, na neurociência e na filosofia das emoções e da cognição contemporâneas. A abordagem crítica, que as considera fundamentalmente uma forma de incutir resiliência na força de trabalho frente à um mercado empresarial progressivamente precarizado e explorador, de forma a não apenas prevenir revoltas sociais, mas também formar um(a) trabalhador(a) que corresponda ao perfil das exigências feitas pelo empresariado, é indispensável. Trata-se de uma visão ampla, que considera o conjunto das forças históricas, materiais, que incidem diretamente sobre as políticas educacionais.

Contudo, competências socioemocionais como a empatia, o engajamento, a determinação, o autoconhecimento, a colaboração e outras, citadas na BNCC, não fazem parte, também, da formação de uma sociedade mais justa, como pretende a crítica oriunda do próprio materialismo histórico-dialético? Isto é, competências como estas, ou como as citadas pelo Instituto Ayrton Senna (Instituto Ayrton Senna, 2024) como a amabilidade, a curiosidade, a iniciativa social e a imaginação criativa, podem ser elas entendidas unicamente como “o novo léxico do capital” que “une os campos da psicologia e da economia tendo em vista o fino ajuste da força de trabalhadores com as atuais demandas do capital”? (Accyolli, 2021, p. 21).

Em minha perspectiva, dispensar as competências socioemocionais desta forma entra em contradição com o ideal fundamental da própria crítica do

materialismo histórico-dialético. Isto é, a busca por uma sociedade mais justa, cooperativa e igualitária. Como foi anteriormente mencionado, questiono-me, com base na fenomenologia da afetividade (Fuchs, 2011), se unicamente o estudo dos conteúdos proposicionais/conceituais, seria suficiente para provocar nos/as educandos/as uma mudança de atitudes e convicções a ponto de incidir sobre seus projetos pessoais, sonhos e comportamentos em sociedade.

Em minha compreensão, formar para uma nova sociedade, preocupada sobretudo com o bem comum exige mais do que o entendimento crítico, proposicional, exige uma outra forma de sociabilidade. As competências socioemocionais podem ser uma forma de cultivá-la, desde que não sejam trabalhadas com a ênfase unicamente no indivíduo, mas de forma a contribuir para o desenvolvimento das disposições e da sensibilidade que favoreçam o engajamento social e o fortalecimento da conexão pessoal com o mundo compartilhado, tendo em vista o desenvolvimento de uma civilização ecológica que garanta a justiça e a dignidade para todos os seres humanos e para as demais espécies.

Referências

ACCYOLI, Inny. **As Competências Socioemocionais na formação da juventude: mecanismo de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e ao conflitos sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Vértices, 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Edições Geral, 1985.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. v. 122.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO/BANCO MUNDIAL. **Emprego e Crescimento: A agenda da produtividade**. Washington, DC, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Capital Humano Brasileiro: investindo nas pessoas**. Washington, DC: 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASEL atualiza sua concepção de aprendizagem socioemocional. **Vila Educação**, 2021. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/referencia-site-abnt/> Acesso em: 03 jun. 2024.

DAMÁSIO, Antonio. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Editora Econômica, 2012.

DESENVOLVENDO competências socioemocionais: entenda seu papel essencial na educação. **Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

DUNKER, Christian; SAFATLE, Vladimir. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021.

- FRASER, Nancy. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.
- GARCEZ, Marina. **Um mundo común**. Barcelona: Edicion Bellaterra, 2013.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. São Paulo: Editora Objetiva, 2014.
- HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia Antiga**. São Paulo: É Realizações, 2014.
- HAN, Byung-Chul. **A Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2013.
- MENA, Fernanda. **Oito em cada dez jovens tiveram problemas recentes de saúde mental**. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrio/2022/10/8-a-cada-10-jovens-tiveram-problemas-recentes-de-saude-mental-aponta-datafolha.shtml>. Acesso em: 03 abr. 2024.
- OECD. **Social and Emotional Skills**: Well-being connectedness and success. Directorate for Education and Skills. Paris: OECD Publishing, 2018.
- OMS destaca necessidade urgente de transformar saúde mental e atenção. **Organização Pan-Americana em Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2022-oms-destaca-necessidade-urgente-transformar-saude-mental-e-atencao>. Acesso em: 03 jun. 2024.
- SAFATLE, Vladimir. **O circuito de afetos**: corpos políticos, desampara e o fim do indivíduo. São Paulo: Autêntica, 2016.
- WEIL, Pierre; LELOUP, Yves. **Normose**: a patologia da normalidade. Petrópolis: Editora Vozes, 2014
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

Recebido em: 03/2024
Aprovado em: 05/2024