

BNCC, INSTITUTO AYRTON SENNA E FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO: PROJETOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS¹

Ramon Mendes da Costa Magalhães²
Amanda Rodrigues³

Resumo

O presente artigo discutirá a inserção da pedagogia das Competências e das Competências Socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela via da atuação de dois agentes da sociedade civil ligados à burguesia: o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. A investigação se lançou sobre os documentos divulgados pelas duas Instituições e sobre legislações educacionais. Assim, compreendemos que a educação demandada pela burguesia nessa nova etapa do desenvolvimento capitalista compromete ainda mais a formação dos jovens em nome da adequação ao mercado de trabalho.

Palavra-chave: Competências socioemocionais; Trabalho simples; Aprendizagem; Comportamento.

BNCC, INSTITUTO AYRTON SENNA Y FUNDACIÓN ROBERTO MARINHO: PROYECTOS EDUCATIVOS PARA EL SECUNDARIO A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS.

Resumen

Este artículo discute la inserción de la Pedagogía de las Competencias y de las Competencias Socioemocionales a partir de la actuación del Instituto Ayrton Senna y de la Fundación Roberto Marinho. La investigación se ha dedicado a las documentaciones de ambas instituciones así como a las legislaciones educacionales. Por lo tanto, concluimos que la educación demandada por la burguesía compromete la formación de la juventud en nombre de lo mercado de trabajo.

Palabras clave: Competencias Socioemocionales; Trabajo Simple; Aprendizaje; Comportamiento.

BNCC, AYRTON SENNA INSTITUTE AND ROBERTO MARINHO FOUNDATION: EDUCATIONAL PROJECTS FOR HIGH SCHOOL SINCE PEDAGOGY OF COMPETENCES.

Abstract

The present article discusses the insertion of Pedagogy of Competences and Socioemotional Competences in National Common Basis for Basic Education since Ayrton Senna Institute and Roberto Marinho Foundation. The investigation launched itself through both Institutes documents and public policies for education. Therefore, we realized education demanded by bourgeoisie in the present stage of capitalism compromises even more young people's formation on behalf of adequacy to labour market.

Keywords: Socioemotional Competences; Simple work; Learning; Behavior.

¹ Artigo recebido em 04/03/2022. Primeira Avaliação em 17/04/2022. Segunda Avaliação em 26/04/2022. Aprovado em 06/05/2022. Publicado em 21/07/2022.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53363>.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor de Ensino Superior do Departamento de Educação, Linguística e Letras (DELL) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade de Carangola-MG. Professor de Educação Física da rede Municipal de Duque de Caxias. E-mail: ramon.magalhaes@uemg.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0741978901669940> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8535-4929>

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora das redes públicas municipais de Nova Iguaçu e Itaboraí. E-mail: amanda.rodrigues/@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7669559165641604> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9037-0667>.

Introdução

A noção de competências vem se materializando nos projetos educacionais nacionais desde o final do século XX, vinculando-se de forma relacional às reformas estruturais do Estado Brasileiro, cuja intencionalidade é legitimar e conformar a classe trabalhadora a uma nova sociabilidade e ao modo de produção capitalista a partir da lógica do neoliberalismo e da acumulação flexível. Dentro dessa lógica, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)⁴ atuam formulando, disseminando e implementando projetos educacionais baseados na noção de competências para consolidar o projeto de formação humana burguês, de modo a garantir a sua hegemonia dentro das relações de poder decorrentes das lutas de classe que ganham concentricidade no Estado Ampliado⁵ (Estado estrito + Sociedade civil).

A noção de competências nos últimos anos ganhou maior notoriedade com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual estipula que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica um conjunto de dez competências gerais (BRASIL, 2017). Segundo a BNCC, as competências são definidas enquanto:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Em consonância com a noção de competências e a BNCC, dois importantes APHs, a Fundação Roberto Marinho (FRM) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) têm formulado projetos educacionais que se relacionam a essas dez competências e a projetos de formação humana da burguesia. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação dos projetos desses APHs com a BNCC, em especial de suas matrizes de competências.

Para se alcançar o objetivo explicitado, nossa pesquisa parte de um determinado método de compreensão dos fenômenos da realidade, pautado no materialismo histórico dialético que, enquanto método, nos permite avançar além das

⁴ Os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) é um conceito extraído do pensamento de Antonio Gramsci e se relaciona com a forma como os agentes da sociedade civil formulam suas ideologias e disputam a consciência das massas.

⁵ O conceito de Estado Ampliado é também uma importante contribuição de Gramsci que, ao estabelecer um alargamento do papel sociedade civil, compreende-a também como Estado.

aparências fenomênicas de modo a apreender o fenômeno em sua essência dentro da materialidade histórica (KOSIK, 1976). Busca-se explicitar as relações entre a aparência e essência, entre a totalidade das relações sociais concretas e os fenômenos reais que compõem essa mesma totalidade.

Como estratégia metodológica analisaremos o conteúdo dos materiais dos dois APHs para compreendermos criticamente as formulações presentes nos documentos e matrizes de competências da BNCC, FRM e IAS. Essa análise não se dará de maneira estática e etapista, ela envolverá um movimento constante entre os documentos, as hipóteses e objetivos buscando revelar a essência e as mediações que envolvem as relações entre os projetos educacionais.

No entanto, antes de iniciar tal análise, se torna essencial apresentar um breve resgate histórico e teórico sobre as bases que sustentam a noção de competências, particularmente, a investida na disseminação do conceito de competências socioemocionais.

Competências: aspectos históricos e teóricos

A noção de competências busca representar o conjunto das práticas sociais definidas pelas empresas e pelo mercado de trabalho para gerir a força de trabalho (MACHADO, 1998), alterando a relação do trabalhador com os postos de trabalho, suas ocupações e tarefas. A alteração desse conjunto de práticas sociais exige processos de formação novos, requerendo sobre a ótica da formação flexível, competências individuais dos trabalhadores para a sua adaptação às novas demandas do mercado de trabalho. Segundo Perrenoud⁶ (1999), “já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho (p.12)”, seriam então necessárias competências úteis às novas funções desempenhadas pelos trabalhadores.

Tais constatações apresentadas pelos autores supracitados sobre os postos de trabalhos, ocupações e tarefas realizadas pelos trabalhadores, bem como as competências necessárias ao novo mercado de trabalho, demandam uma explicitação concreta dessa mudança, o que nos leva a tese do deslocamento conceitual da

⁶ Philippe Perrenoud, professor da Universidade de Genebra na Suíça, autor de diversos livros sobre o desenvolvimento das competências na educação desde os anos iniciais, que tem sido referência para autores nacionais que pensam nos currículos por competências.

*qualificação*⁷ para as competências, que segundo Ramos (2001a) foi produzida historicamente dentro dos interesses capitalistas. Para a autora, o deslocamento conceitual reafirma e nega o conceito de qualificação, deixando mais explícita a dimensão experimental da qualificação, mas sem substituir plenamente o conceito de qualificação.

Schwartz (1995 *apud* RAMOS, 2001b), divide a qualificação em três dimensões estruturantes. A dimensão *conceitual* diz respeito aos conceitos teóricos e formalizados, cuja validação se dá por meio de diplomas e títulos adquiridos na escolarização e na profissionalização. A dimensão *social* se volta para os conteúdos das atividades e tarefas a serem executadas nos postos de trabalho, bem como as classificações hierárquicas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho, socialmente expressas nas regras e direitos relativos ao exercício profissional. A dimensão *experimental* partiria do conteúdo real do trabalho, na práxis do trabalhador, se refere ao conjunto de saberes solicitados no momento da materialização do trabalho, incluindo os saberes tácitos dos indivíduos.

Dentre as dimensões da qualificação, a dimensão experimental se torna predominante com o processo de flexibilização do mundo do trabalho decorrentes das mudanças no modo de acumulação de capital para o Toyotismo/acumulação flexível. O que ocorre é um tensionamento da qualificação pela noção de competências, no qual houve um enfraquecimento das dimensões conceitual e social, antes mais valorizadas perante a divisão técnica e social do trabalho, e a valorização da dimensão experimental (MAGALHÃES, 2019), trazendo o indivíduo, possuidor de competências, para o centro do processo produtivo. Há, assim, um processo de negação e afirmação das dimensões da qualificação (RAMOS, 2002), que ainda se materializa dentro do processo histórico do sistema produtivo e que interfere no processo de formação da classe trabalhadora.

Concretamente, constatamos que a noção de competências tensionou a noção de qualificação e a de conhecimento, mas não as eliminou, porque ambas se relacionam mutuamente, deslocando a centralidade para a dimensão experimental, já presente na qualificação e sobre a qual a noção de competências busca se afirmar.

⁷ Dentro do processo de formação da classe trabalhadora, a qualificação pode ser compreendida como uma relação social complexa entre operações técnicas, um valor social estimado e as implicações econômico-políticas advindas dessas relações (RAMOS, 2002), cujo objetivo final seria qualificar os trabalhadores dentro da divisão social e técnica do trabalho.

A lógica das competências adotadas nas empresas leva a:

[...] não só a substituir a consideração dos conhecimentos e a experiência dos assalariados com qualificações requisitadas pelas funções efetivamente exercidas, como também a “criar as condições necessárias para que os assalariados possam empregar suas competências” e, [...] a classificá-los e remunerá-los de acordo (TANGY, 2004, p. 175).

A dimensão conceitual e social, afirmada por diplomas e títulos, marcadas pelas regras e acordos coletivos entre capital e trabalho, deixam de ser a principal garantia do emprego, visto que, a capacidade de adaptação, a flexibilidade, e as competências individuais, assumem a centralidade nos processos produtivos, redefinindo os modos de negociação, avaliação e hierarquia dentro da divisão técnica e social do trabalho.

Nos novos processos produtivos, flexíveis e muitas vezes imprevisíveis, a capacidade efetiva de comprovar suas potencialidades em ações é que se torna determinante para o mercado de trabalho, sendo essas competências o diferencial diante de outros sujeitos que apresentam conhecimentos formalizados, títulos e diplomas, impondo a predominância da dimensão experimental da qualificação frente às dimensões conceitual e social da qualificação.

Segundo Zarifian (2003), os sujeitos competentes “não vendem, em troca do salário, a disponibilidade de sua competência. Ele vende o resultado que essa competência produz e que ele garante (p.126)”. A competência se manifestaria sempre em relação a uma situação ou a algo, em que o sujeito deve agir e apresentar um resultado. Nos novos processos produtivos o ponto central e determinante seria o agir, a tomada de iniciativa para encarar a situação e alcançar um resultado, seja ele, positivo ou negativo.

Nessa visão, Zarifian considera que o trabalhador não possui os meios de produção, mas apenas sua força de trabalho, condição objetiva e subjetiva, mas não suficiente, para a produção material da vida social. O resultado de seu trabalho produzido por suas competências, nada mais é, que mais-valor expropriado pela classe burguesa sobre a forma dinheiro. Temos nesse discurso, a manifestação do fetiche da mercadoria, que busca esconder sobre a aparência da troca equivalente (resultado x salário) a exploração da classe trabalhadora.

As competências envolveriam “características cognitivas e socioafetivas dos sujeitos em situações profissionais, mas também em outras atividades práticas para

se alcançar determinado objetivo para superação de desafios (MAGALHÃES, 2019, p. 53)". Elas enfatizam características individuais, de responsabilização e preparação para assumir riscos, se alinhando aos valores propagados pela hegemonia burguesa, nos mais variados espaços de relações sociais. Nesse contexto, é que tem se propagado o conceito de competências socioemocionais o qual abordaremos na próxima seção.

Competências socioemocionais

Recentemente, as competências socioemocionais têm ganhado relevância nas políticas públicas e educacionais de diversos países, entre eles o Brasil, dada a atuação dos intelectuais orgânicos da burguesia no campo educacional. Em um estudo de revisão de literatura, Santos *et al* (2018) demonstraram que as competências socioemocionais são "bastante valorizadas e investigadas no contexto internacional, o qual conta com importante número de pesquisas, de instrumentos de avaliação e de políticas públicas voltadas a esses aspectos (p. 7-8)", mas o mesmo não ocorre no Brasil, demonstrando-se tímidos os estudos sobre essas competências, apesar de um aumento do interesse dos pesquisadores.

Associadas às competências cognitivas, que detém a centralidade nos currículos, as competências socioemocionais se tornaram predominantes nos discursos, materiais e documentos disseminados pelo empresariado, por organizações internacionais e nacionais, de modo que, seu aprendizado possibilitaria um "suposto" sucesso pessoal e profissional.

A conceituação de competências socioemocionais, na atualidade, se apresenta de inúmeras maneiras, trazendo à tona sua fundamentação com base na pós-modernidade⁸, em que os aspectos subjetivos e relativistas de apreensão da realidade buscam concretizar uma determinada forma de produção do conhecimento.

Para Gondin, Moraes e Brantes (2014), a definição de competências socioemocionais leva em consideração diversos aspectos que podem ser definidos e sintetizados na seguinte elaboração:

⁸ Compreendemos que as competências socioemocionais possuem a mesma fundamentação teórica da pedagogia das competências, que alicerça-se "em uma concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características (RAMOS, 2001a, p. 52)".

[...] as competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais. Em resumo, a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais integram um conjunto mais amplo denominado de competências socioemocionais (GONDIN, MORAIS E BRANTES, 2014, p. 400).

Já os IAS apresenta duas definições para as competências socioemocionais que se completam:

Competências socioemocionais são definidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, favorecendo o desenvolvimento pleno estudantes e expandindo as oportunidades de aprendizagem escolar (IAS, 2020b, s.n.).

Competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social (IAS, 2020a).

Percebemos nessas definições, que as competências socioemocionais se voltariam para a adaptação do comportamento e da personalidade dos indivíduos para enfrentar as diversas situações de incerteza e instabilidade na vida, de modo que, os indivíduos possam controlar e expressar suas emoções frente a essas situações. Essas emoções podem se manifestar tanto de forma individual como também coletiva, expressas na sociabilidade cotidiana como nas relações produtivas.

Para a OCDE (2015), as competências socioemocionais são habilidades relacionadas à obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional, bem como estruturam as capacidades individuais que:

(a) são manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) podem ser desenvolvidas mediante experiências de aprendizagem formal e informal e (c) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida da pessoa (OCDE, 2015, p. 34).

O investimento no desenvolvimento de competências socioemocionais possibilitaria a organização de determinadas formas de conduzir as condutas dos indivíduos na sociedade, possibilitando que planejamentos prévios sejam realizados,

no caso de surgimento de fatores de riscos que interfiram nas condutas pré-determinadas. A justificativa de se usar de estratégias de condução dos comportamentos dos indivíduos seria para evitar um risco social que decorreria dos cidadãos que não tiverem competências socioemocionais desenvolvidas, o que poderia levar a altos custos para o país, bem como aumentar a parcela da população dependente da tutela do Estado para resolver seus problemas (CARVALHO; SILVA, 2017).

A população mais pobre, inserida nas escolas públicas, seria o foco dessa formação por competências socioemocionais, como ressalta:

[...] é evidente que a população escolar pobre se torna o centro das ações de governo, implicando investimentos que buscam priorizar esforços em direção a racionalidades de governamento da conduta das crianças e das pessoas envolvidas com sua educação. Nessas bases, a tarefa do governo, prescrita pelos economistas, é estruturar estratégias que potencializem o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens, reduzindo riscos futuros (CARVALHO; SILVA, 2017, p.181).

Segundo Ramos (2008) “à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção (p.302)”. Para Katrein (2018) há uma psicologização das questões sociais, cuja função, é “forjar a coesão social, formando subjetividades adaptáveis, não só pela submissão ao projeto do capital, mas pela construção de uma mentalidade que o legitime (p. 99). O que se espera com as competências, tanto cognitivas, quanto socioemocionais é “disciplinar a classe trabalhadora sob o padrão de sociabilidade do capital e impulsionar a integração desigual das forças produtivas (ACCIOLY, 2018, p.185)”.

Busca-se também desresponsabilizar o Estado por garantir os direitos sociais à população, transferindo para o plano individual, a resolução dos problemas sociais, que afetam individualmente e coletivamente os trabalhadores na sociedade, que são produtos do próprio modo de produção capitalista da vida.

Segundo Accioly (2020), o setor das indústrias no país exigiria para seus postos de trabalho, trabalhadores com uma formação de baixa complexidade, o que nos ajuda a compreender essa baixa preocupação pelas competências cognitivas, por outro lado, esses postos, provavelmente, necessitam de trabalhadores que se comprometam com o trabalho e persistam neles, mesmo submetidos a condições precárias e de superexploração da sua força de trabalho., dando materialidade ao

desenvolvimento das competências socioemocionais, que se encontrariam em escassez.

Já o setor de serviços, que em geral, contribui para a reprodução da força de trabalho e manutenção da ordem burguesa, via consumo de mercadorias para a grande massa da classe trabalhadora, demandaria, segundo Accioly (2020), competências sociais e de comunicação. A autora chega à conclusão de que essas reformulações das competências nas políticas educacionais cumprem “a função de conter o excesso de escolarização e limitar o acesso dos filhos dos trabalhadores aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por meio da escola (ACCIOLY, 2020, p.30)”, bem como, para evitar a sobrequalificação da força de trabalho da classe trabalhadora, que gera demandas por mais empregos e maiores salários, o que poderia vir a contribuir para irrupções sociais, devido ao descontentamento com o desemprego crescente.

Essa rica análise da autora sobre o relatório da OCDE, nos demonstra que são as competências socioemocionais que estão no centro das demandas do mercado de trabalho brasileiro, e estas competências que ganham destaque na contrarreforma do Ensino Médio, nas atualizações das DCNs e na BNCC. Temos assim, que a BNCC incorpora as competências socioemocionais demandadas pelo empresariado nacional e para atender as necessidades da sociabilidade burguesa. Essas competências atuam no sentido da conformação dos indivíduos as condições de vida condicionadas pelo modo de produção capitalista e pela ideologia neoliberal vigente, no qual cada indivíduo deve produzir e estabelecer para si um projeto de vida para alcançar uma suposta realização pessoal e profissional, centralizando nos sujeitos a responsabilidade por seus êxitos ou fracassos.

Esse modo de produção da vida busca ainda em sua essência, garantir a reprodução ampliada da acumulação de capital, através da superexploração da mais-valia da classe trabalhadora, conformando os indivíduos a se submeter a relações de trabalho mais precarizadas, e ao mesmo tempo, a manter uma falsa impressão de que, através do esforço individual para aquisição de competências, há a possibilidade de empregar-se ou manter-se empregado (empregabilidade), ou ainda de criar para si próprio um emprego (autoemprego) através de competências empreendedoras, cujo objetivo é falsear a realidade concreta da crise estrutural do capital que se manifesta cada vez mais intensa e frequente.

As competências socioemocionais, de **entender** as relações próprias do mundo do trabalho, de “fazer **escolhas alinhadas** ao exercício da cidadania e ao **seu projeto de vida**”[...], de ser um “**consumidor responsável**”, com postura ética em relação “ao **cuidado** de si mesmo, dos outros e do planeta”, **exercitando** a “**empatia**, o diálogo”, **frente ao conflito** de forma “colaborativa”, sendo **autônomo, responsável, flexível, solidário, determinado e resiliente**, tornarão o sujeito um cidadão do século XXI, sendo protagonista de sua própria aprendizagem, empoderando-se de saberes úteis e de aplicabilidade imediata, tornando-se eficiente e produtivo frente às demandas da sociedade contemporânea, adaptando-se à normatização do mercado neoliberal e reduzindo a educação escolarizada a um caráter funcionalista de formação unilateral de sujeitos (SILVA, 2018, p.160-161, **grifos da autora**).

As competências dariam aos indivíduos um suposto “poder” para resolver os problemas sociais que lhes afetam. Partindo dessa reflexão inicial, sobre as competências e as competências socioemocionais, na próxima seção, apresentaremos nossas análises de como os projetos educacionais da BNCC, construídos e implementados (não somente) pelos intelectuais do Instituto Aryton Senna e Fundação Roberto Marinho se relacionam e ganham materialidade para o desenvolvimento das competências, tanto cognitivas, como socioemocionais nos projetos educacionais para o ensino médio.

BNCC, Instituto Aryton Senna, Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular concretizou-se em 2018 e coloca em destaque a formação pelas competências socioemocionais, apesar destas não estarem explicitadas pelo termo, a não ser por uma referência às habilidades socioemocionais e a outra ligadas ao Art.35-A, § 7º da LDB, que trata dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes para uma educação integral.

A BNCC se organiza em torno do desenvolvimento de 10 competências gerais para todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Dentro das etapas da educação básica surgem os objetivos de aprendizagem entendidos como competências específicas que se organizam de maneira distinta, de acordo com a etapa da educação básica⁹.

⁹ Não é nosso objetivo citar como cada etapa apresenta as competências, sejam elas cognitivas ou socioemocionais, apenas caracterizar uma visão geral, para depois focarmos nas competências gerais da BNCC que se aplicam a todas as etapas da educação básica.

Na educação infantil, as competências específicas, na qual se manifestam competências socioemocionais, são apresentadas a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) que se manifestam nos 5 campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação, e; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), que desde a mais tenra idade, devem ser desenvolvidas.

No ensino fundamental, as competências específicas são desenvolvidas por áreas de conhecimento e nos componentes curriculares. A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa, tendo essa área e esses componentes, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, nas quais se manifestam as competências socioemocionais juntamente com as cognitivas. Essa mesma organização das competências se aplica às áreas de conhecimento de Matemática, Ciências da natureza, Ciências Humanas (componentes curriculares: Geografia e História) e Ensino Religioso.

Já o Ensino Médio, etapa na qual nosso objeto de estudo se insere, organiza-se, assim como no Ensino Fundamental, em áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e componentes curriculares.

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 33).

A BNCC, juntamente com a contrarreforma do Ensino Médio e a atualizações das DCNs, pautadas na noção de competências e com um forte apelo às competências socioemocionais ligadas a subjetividade dos indivíduos busca disseminar um discurso de se construir uma melhor condição de vida, a partir de um projeto de vida individualizado, mesmo perante a realidade concreta marcada pela instabilidade, informalidade e precariedade das condições de trabalho, bem como, o desemprego crescente e uma enorme desigualdade social. Temos então que:

Competências socioemocionais como perseverança, determinação, comprometimento com o trabalho, responsabilidade, adaptabilidade, gerenciamento de emoções, autoconhecimento, criatividade, engajamento, entre outras, são incorporadas na construção do “projeto de vida” do estudante. Sem uma formação crítica, o estudante é conduzido a acreditar que com esforço e determinação é possível alcançar melhores condições de vida. Por outro lado, é ensinado a ser resiliente para se conformar à instabilidade e precariedade das condições de trabalho (ACCIOLY, 2020, p. 30-31).

É esse indivíduo responsável, flexível, determinado, resiliente e conformado com as determinações do sistema capitalista que a BNCC pretende formar, ao impor-se às instituições escolares e como guia para reformulação da formação docente. A partir do desenvolvimento das competências socioemocionais, o capital pretende padronizar o comportamento dos indivíduos, homogeneizando-os, de modo a, formar indivíduos com personalidades e atitudes cristalizadas, permitindo a mensuração e avaliação dos alunos. Desconsideram-se as diversidades sociais e culturais dos sujeitos, suas experiências e vivências, sejam elas nas escolas, na família ou na sociedade como um todo. Além disso, não levam em consideração as características individuais singulares dos sujeitos, como personalidade, interesses e aspirações. O que se pretende é o inverso, formar indivíduos com personalidades, interesses e aspirações construídas pelo capital, de modo que, se controle os comportamentos na escola, família e sociedade.

Tendo essa organização e as implicações que as competências colocam à organização curricular e conseqüentemente a formação dos alunos, analisamos então as competências gerais, compostas de competências socioemocionais. Silva (2018) divide as competências gerais em dois blocos distintos, um relacionado às competências cognitivas, que segundo a autora são relacionados ao saber fazer e o segundo bloco as competências socioemocionais. O bloco das competências cognitivas seriam as 5 primeiras competências gerais presentes na BNCC e as socioemocionais as 5 últimas¹⁰. Segundo a autora, ao se observar todas as competências gerais da BNCC, há a percepção de uma “diretriz pragmática e utilitarista de formação de sujeito dentro de um aporte no modelo cognitivista comportamental, que busca adaptar a educação escolarizada ao mercado de trabalho (SILVA, 2018, p.155)”.

¹⁰ As dez competências podem ser observadas no Quadro 1 do artigo.

Silva (2018) salienta que as cinco primeiras competências que seriam cognitivas teriam o objetivo de estabelecer estratégias de ensino aprendizagem voltadas às estruturas cognitivas, relacionando os conteúdos programáticos. Essa análise é feita através dos verbos utilizados nas formulações das competências gerais, que segundo a autora nas cinco primeiras competências se constituem nos campos Conceitual, representado pelo verbo “compreender”, ou Procedimental, representados pelos verbos “utilizar”, “criar”, “fluir” e “exercitar”.

Já as últimas cinco competências gerais, descritas pela autora como ligadas às estruturas socioemocionais, evidenciam o tipo de sujeito que a BNCC pretende formar, um sujeito “competente nos domínios intrapessoal (relacionado ao campo das emoções e comportamento) e o interpessoal (considerando as habilidades de interação e adaptação com o ambiente) (SILVAS, 2018, p.160) ”.

Novamente, a autora utiliza para sua análise o uso dos verbos presentes na composição da BNCC que se relacionam aos objetivos Atitudinais, que se referem ao saber ser (Valorizar, Conhecer-se, Apreciar-se Cuidar e Exercitar), compactuando com um caráter de formação comportamental explícito. A autora ressalta que essas “competências entram no cerne da BNCC em consonância com a natureza disciplinar, reguladora e normativa, passível de ser mensurada aos moldes de uma educação gerencialista de fundamentação neoliberal (SILVA, 2018, p.160) ”.

Feitas essas considerações iniciais sobre a BNCC, passamos agora aos projetos educacionais do IAS e da FRM, para compreensão das implicações dos mesmos para o ensino médio.

O Instituto Ayrton Senna – IAS e a formação por competências

Partimos da concordância parcial com as análises de Santos (ibid) para ressaltar que as competências cognitivas expressam também elementos socioemocionais, como o ímpeto em “continuar aprendendo” (competência geral 1), em “investigar” (competências geral 2), em “partilhar sentimentos” e “entendimento mútuo” (competências geral 4) e em “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (competências geral 5), que evocam atitudes e comportamentos dos alunos em sua vida produtiva e social.

Essa nossa análise vai de encontro com a perspectiva do IAS (2020b), que elabora um documento onde explica como cada competência geral mobiliza as competências socioemocionais baseada em sua matriz de competências socioemocionais.¹¹

Quadro 1- As 10 competências gerais da educação básica

Competências gerais da BNCC	Competências socioemocionais mobilizadas
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Curiosidade para aprender (para valorizar o conhecimento e continuar aprendendo); Respeito e Responsabilidade (para usar o conhecimento na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva).
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Curiosidade para aprender (para abordar ativamente a ciência, a pesquisa e a reflexão); Imaginação Criativa (para investigar causas e hipóteses e gerar novas soluções para problemas importantes).
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Interesse Artístico (para apreciação de várias manifestações artísticas e culturais e participação em produções artísticas e culturais).
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Iniciativa Social (para expressar e compartilhar suas próprias experiências, ideias e sentimentos com os outros); Empatia (para produzir significados que levam à compreensão mútua).
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer	Iniciativa Social e Responsabilidade (para se comunicar com outras pessoas e divulgar informações de maneira ética); Imaginação Criativa (ao utilizar as habilidades computacionais para produção de conhecimento e resolução de problemas).

¹¹ Fizemos uma adaptação do quadro para melhor visualização na Tese. O documento original pode ser acessado no site do IAS.

protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade (para ter objetivos claros e saber como alcançá-los; ter habilidade de fazer escolhas com autonomia); a Assertividade (para conhecer suas preferências e fazer escolhas adequadas a elas).
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Empatia, Respeito e Assertividade (para negociar e defender adequadamente as ideias e os direitos humanos); Responsabilidade e Autoconfiança (para o consumo responsável e o cuidado de si e dos outros), além de habilidades envolvidas em Pensamento Crítico (híbrida).
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Autoconfiança, Tolerância ao Estresse e Tolerância à Frustração (para cuidar de sua saúde física e suas emoções, envolvendo a resiliência emocional e a autoconsciência).
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Empatia (para ajudar a entender as experiências e pontos de vista de outras pessoas), Respeito (para aceitar a diversidade de outras pessoas sem preconceito), e Confiança (para se envolver totalmente no diálogo e cooperar com as outras pessoas, independentemente de qualquer diferença na história de vida).
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Empatia, Respeito e Confiança (para a ação coletiva com base em princípios inclusivos e de apoio); Iniciativa Social, Determinação e Responsabilidade (para se envolver com as ações e praticar o exercício da boa cidadania em uma sociedade diversa); Tolerância ao Estresse (para que tudo isso ocorra juntamente com resiliência emocional).

Fonte: (IAS, 2020b, adaptado pelos autores).

O IAS, uns dos maiores influenciadores da construção da BNCC através do Movimento pela Base Nacional Comum, faz uma análise demonstrando que cada competência geral está permeada por competências socioemocionais, e estas devem ser mobilizadas para a formação do indivíduo do Século XXI. Em cada competência geral, o IAS enfatiza quais aspectos devem ser mobilizados utilizando de expressões,

que na sua análise, são mais palatáveis e pautadas em princípios democráticos e para uma cidadania plena.

Para o IAS (2020b), o desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas pode ser um forte aliado na implementação da BNCC. Além disso, o IAS afirma que “o trabalho com o socioemocional contribui tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento pleno defendido pela Base (IAS, 2020b)”, reforçando o discurso defendido em outros documentos produzidos pelo IAS, como o do SENNA (IAS, 2014), que avalia as competências socioemocionais e faz relação com a aprendizagem dos alunos no estado do Rio de Janeiro.

Para o IAS (2020b), se os professores tiverem clareza sobre as competências socioemocionais mobilizadas em cada competência geral, eles “podem realizar um trabalho intencional que contribua para promover as competências gerais e também levar a educação integral ao cotidiano escolar (s.n.)”.

Se torna fundamental refletir e revelar a essência dessas formulações, explicitando sobre quais bases estruturais e superestruturais se erguem esses princípios, e mais especificamente, o discurso das competências socioemocionais, para não cairmos numa análise pragmática e reprodutora desse discurso dominante.

Accioly (2020) ressalta que para a OCDE (“parceiro” do IAS para pensar as competências socioemocionais) no Brasil não haveria problemas de escassez de trabalhadores com competências, mas um excesso de trabalhadores com muitas competências (sobrequalificação), nas áreas de negócios e gestão, engenharia elétrica e tecnológica. Essas competências e habilidades em excesso no mercado de trabalho estariam ligadas às habilidades básicas de matemática, escrita, leitura, compreensão, pensamento analítico, liderança, memória e raciocínio. Já as competências e habilidades escassas no mercado de trabalho, e desta forma, demandadas por ele, estariam ligadas às áreas de serviços de saúde, como cuidados de idosos e crianças, e no controle de qualidade. As competências e habilidades demandadas envolveriam: as relações interpessoais, ressaltando a necessidade de cooperação dos trabalhadores; a conscienciosidade, que envolve a confiabilidade, atenção aos detalhes e integridade moral dos trabalhadores; persistência dos trabalhadores; capacidade de adaptação, que se relacionam a flexibilidade, autocontrole e tolerância ao stress dos trabalhadores, e as habilidades psicomotoras, que envolveriam a força física dos trabalhadores.

No entanto, os resultados das avaliações em larga escala no país, como Pisa e Prova Brasil, apontam para baixos índices de formação nas competências cognitivas, principalmente as ligadas à leitura, matemática e ciências, contraditoriamente ao que é apresentado pela OCDE. O que observamos por parte do projeto do IAS é uma formação humana pautada nas competências socioemocionais, que busca a conciliação de classes e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora para aceitação das condições precárias, instáveis e incertas produzidas pelo capital.

Outro fato contraditório, porém, funcional à conformação da classe trabalhadora, é que as políticas públicas educacionais propagam em seus documentos e formulações o respeito à diversidade e às diferenças. No entanto, em nossa análise, tais formulações refletem a intencionalidade de manter um equilíbrio instável na correlação de poder decorrentes das lutas de classe. Essa estratégia só se materializa num plano abstrato, descolado da realidade, pois concretamente, o que temos é a continuação das desigualdades de classe social, que se intensificam quando estratificamos em grupos raciais e étnicos.

Concluimos que, as competências socioemocionais propagadas pelo IAS servem para conformar docentes e discentes, estes últimos, futuros trabalhadores, às condições de instabilidade da vida social e produtiva, evitando tensões e enfrentamentos com ordem burguesa, legitimando a redefinição das funções do Estado em relação aos direitos sociais, que são fundamentais para a vida da classe trabalhadora.

A Fundação Roberto Marinho (FRM) e a formação por competências

A propaganda da formação escolar por competências não é exatamente uma novidade para a FRM. Pioneira na construção de ações e produtos que são vendidas como *soluções educacionais*, vem desde a década de 1970 mobilizando todo aparato de telecomunicações construído pelo Grupo Globo para difundir para as escolas públicas um tipo de formação aligeirado, dependente de mídias de comunicação e que entende o professor como um mediador, esse necessitando se submeter a constantes processos de formação e atualização.

Esgotado o modelo de venda de fascículos nas bancas de jornal e no intuito de avançar cada vez mais com o Telecurso como modelo de política pública de correção de fluxo escolar e formação para o trabalho, a FRM começa a estruturar uma metodologia própria, a metodologia Telessala (a partir de 1992) que se pretendia à “dinamização das salas de aula em escolas públicas” (FRM, 2013) em parceria com outros institutos e fundações e Secretarias de Educação.

Segundo seus formuladores,

A metodologia Telessala é uma proposta sociopedagógica voltada para o mundo do trabalho, **para o desenvolvimento das competências** e para a formação da cidadania que viabiliza o acesso à conclusão da Educação Básica, com qualidade e em tempos flexíveis (FRM, 2013, p. 29, grifo nosso).

Nesse sentido, temos que o debate sobre a inserção das competências nos currículos das escolas públicas vem casado com a formação para o mundo do trabalho e exercício de uma cidadania vinculada à democracia liberal que consente, nos níveis de suas necessidades, autonomia às pessoas e associa a ideia de democracia ao pleito bienal. A forma sistematizada como sua Metodologia é apresentada, cooperou a tal ponto para a difusão e propaganda da pedagogia política do Grupo Globo que, desde 2009, levou o Telecurso a fazer parte do Guia de Metodologias do Ministério da Educação.

O Quadro 2, a seguir, fornece alguns elementos que nos permite melhor analisar as expectativas de aprendizagem da Metodologia Telessala:

Quadro 2: Condições de promoção de aprendizagem - Metodologia Telessala

FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS	Transformação de “grupos de alunos” em equipes-comunidades de colaboração e aprendizagem.
PRIORIZAÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES	Substituição do enciclopedismo pelo aprofundamento e construção de ferramentas para possibilitar a aprendizagem por toda a vida - competências e habilidades para o mundo das práticas sociais e do trabalho.
ENSINO SIGNIFICATIVO	Contextualizado, conectado à vida, às culturas, ao trabalho.
INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E MULTILETRAMENTO	Rompimento da grade (prisão) curricular.

FLEXIBILIZAÇÃO/ ABOLIÇÃO DO REGIME SERIADO	Contra a estigmatização dos estudantes pelo sistema de repetência.
CONEXÃO EDUCAÇÃO-TICs-ARTES-CULTURA	Aprofundamento do uso das TICs em sala de aula para a construção das metodologias ativas.
TRABALHO COM PROJETOS	Intervenção/aplicação prática nas comunidades.
PRESENÇA DE LIVROS DE APOIO E VÍDEOS ADEQUADOS PARA PROFESSORES E ESTUDANTES	Circulação/mercantilização das “soluções educacionais” para a escola pública.
PRESENÇA DO PROFESSOR COMO MEDIADOR PEDAGÓGICO	Esvaziamento do papel intelectual do professor.

Fonte: Adaptado pelos autores (FRM, 2013).

Percebemos pelos dados fornecidos pelos materiais da FRM uma preocupação precoce com a reformulação das diretrizes educacionais na escola pública, ainda que o Telecurso nas suas versões anteriores não tenha chegado de pronto a elas. Entretanto, a formulação de uma metodologia própria forneceu a munição ideológica para a disputa de um projeto mais amplo na sociedade civil que abrangesse a formação dos jovens e adultos, bem como dos professores. Na década de 2000, a FRM chegou a estar presente em 11 Estados da Federação como política pública oficial de correção de fluxo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo já formado, desde 1995, cerca de 1,6 milhão de estudantes dos dois níveis de escolaridade (FRM, 2022).

A Metodologia Telessala vem, desde seu surgimento, formando professores que, sob tais circunstâncias, passariam a se enxergar cada vez mais como mediadores do conhecimento selecionado e sistematizado pelos intelectuais da burguesia, tendo seu papel também intelectual sistematicamente reposicionado para a difusão da pedagogia política dos formuladores da burguesia. Sendo assim, o foco nas aprendizagens por competências vem sendo direcionado a todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, professores e estudantes, para que assim, a pedagogia das competências se tornasse palatável à toda comunidade escolar. A metodologia se unifica ocupando todos os flancos na guerra de posições, da qual a escola pública é um palco privilegiado.

Outro elemento significativo que resulta da proposta de promoção das aprendizagens da FRM é o que Marcela Pronko afirma como sendo:

O foco nas aprendizagens permitiu uma redefinição do lugar e do escopo dos sistemas educacionais no conjunto das estratégias educacionais nacionais na perspectiva do “desenvolvimento” e do “combate à pobreza”. Essa redefinição promoveu o encurtamento do horizonte educacional, pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, o “alargamento” da compreensão de educação, não mais exclusivamente baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagens (PRONKO, 2019, p. 168).

O foco nas aprendizagens vem permitindo um sistemático esvaziamento da instituição escolar. Ainda que compreendamos as mais diversas lacunas na formação das crianças e jovens nas escolas públicas no Brasil, entendemos que ela segue sendo um espaço privilegiado de disputa das consciências, e, conseqüentemente, da construção de uma outra hegemonia, esta sim, conectada às reais necessidades de emancipação das camadas subalternas. Portanto, não é casual que as novas demandas da classe dominante para a formação da classe trabalhadora atuem para reduzir a educação escolar ao mínimo necessário, enfatizando as relações interpessoais como o ponto de partida (e muitas vezes o de chegada) do processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que o *fortalecimento dos vínculos* expresso como a origem da Metodologia Telessala se desdobre em todos os outros. Aqui, trata-se de uma práxis que confere ao professor a responsabilidade de se tornar o elo entre o estudante e a mercadoria, alienando em um só movimento o fazer pedagógico da tarefa intelectual, ainda que, ideologicamente, todo o material seja direcionado para uma falsa perspectiva de criticidade, que entende a realidade como um todo dado e mutável apenas nos limites da democracia consentida.

O aprofundamento da crise do capital que, no Brasil, tem seu ápice na reformulação do projeto de desenvolvimento consolidado pelo golpe institucional parlamentar de 2016, exigiu que a educação também expressasse essa nova etapa na formação do trabalhador sempre de novo tipo. O museu de grandes novidades que vem à reboque da passagem da formação escolar para as aprendizagens é o que vimos chamando de *modelagem dos comportamentos* (PRONKO, 2019).

Esse behaviorismo recauchutado tem como tarefa incorporar os mais novos estudos sobre neurociência do comportamento e aplicá-los diretamente nas escolas, o que significa que os educandos sofrerão uma adequação psicofísica ainda mais severa, a fim de que, desenvolvam comportamentos espontâneos voltados todos à

acomodação, autorresponsabilização, tendo no horizonte o desenvolvimento, sem muitos entraves, das competências socioemocionais.

As informações recolhidas pelas fontes primárias da FRM e que resultaram na construção do Quadro 2 foram as bases para a construção da versão da BNCC aprovada em 2017. Como uma das ponta-de-lança do Movimento Pela Base, a FRM tem uma contribuição valiosíssima para a aprovação da última e definitiva versão da BNCC. Algumas novidades se mostraram com potencial mais invasivo sobre a construção da subjetividade desse trabalhador de novo tipo, como é o caso do *projeto de vida* incorporado como componente obrigatório no Ensino Médio desde a última Reforma.

Sendo assim, não restam dúvidas de que o projeto de formação da classe trabalhadora - que, não podemos esquecer, também envolve o conjunto dos trabalhadores da educação - miram na conformação dos educandos e tentam acertar no aprofundamento da conformação social e psicofísica a essa mais nova etapa da crise estrutural. Ainda assim, existem brechas de resistência possíveis, capazes de gerar conhecimento da essência dos fenômenos sociais que respingam na escola pública e nos dotar da capacidade de construção de uma nova hegemonia. Nisso se baseia a tarefa intelectual de cada trabalhador da educação, esse, por essência, um intelectual.

Considerações Finais

Concluimos que a noção das competências, materializadas nas instituições de ensino pela Pedagogia das Competências, se torna central para a formação humana do capital para atender a seus interesses de acumulação e exploração da classe trabalhadora. E no atual momento da crise estrutural do capital, as competências socioemocionais vem ganhando destaque para conformar a classe trabalhadora às determinações materiais engendradas pelo capital, de modo que, os trabalhadores e futuros trabalhadores criem para si seus capitais de competências para se manter empregado ou se empregar (empregabilidade), ou criem para si seu próprio emprego (empreendedorismo) para não sucumbirem ao desemprego estrutural.

Além disso, compreendemos que os APHs da classe burguesa têm assumido um papel fundamental na disseminação de projetos educacionais para a educação

nacional, especificamente para o ensino médio. Entre esses APHs, destacamos o IAS e a FRM, que através de suas matrizes de competências e competências socioemocionais, contribuíram para a formulação da BNCC e buscam disseminar uma formação humana voltada para o trabalho simples e a para a coesão social.

Entendemos, porém, que há na verdade uma imposição, pois as mesmas competências não podem ser retiradas ou modificadas em sua essência nos documentos dos sistemas de ensino ou instituições, verticalizando e hierarquizando os currículos e propostas pedagógicas em todo o país. Sendo assim, apenas a partir da consciência dos processos engendrados pelo capital e pelo esforço coletivo daqueles e daquelas que constroem a escola pública será possível reverter esse quadro. Nada além da revogação completa da nova BNCC e da Reforma do Ensino Médio pode significar efetivamente a construção de uma escola emancipadora e crítica.

Referências

ACCIOLY, I. B. **Educação e capital-imperialismo**: as influências político-pedagógicas do Banco Mundial nas relações entre Brasil e Moçambique. 2018. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, 3ª versão. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> Acesso em 10 de janeiro de 2022.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, Mar. 2017. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Incluir para transformar**: Metodologia Telessala em cinco movimentos. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013.

_____. **Telecurso**. Disponível em <https://frm.org.br/acoes/telecurso/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2022.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**. Florianópolis, v.14, n.4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

KATREIN, C. **Os Programas de Aprendizagem Profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora**. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro, 2014.

_____. **Relatório Anual de resultados 2014**. 2015. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2022.

_____. **Competências socioemocionais para contextos de crise**. 2020a. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html?utm_source=site&utm_medium=home-destaque. Acesso em 20 de junho de 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **As 10 competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais**. 2020b. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/instituto-ayrton-senna-as-10-competencias-gerais-da-bncc-e-as-competencias-socioemocionais.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-socioemocional. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

MACHADO, L. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago/dez, 1998b. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7490/5798>. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

MAGALHÃES, R. M. C. **O processo histórico de construção do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro**: da elaboração à implementação. Juiz de Fora-MG. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. (Dissertação de Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/9322/1/ramonmendesdacostamagalhaes.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o Progresso Social**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRONKO, M. **Modelar o comportamento**: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Trabalho, Política e Sociedade**, vol. IV, n.06, p. 167-180, Jan.-Jun./2019. Disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/95/CPT>. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

RAMOS, M. N. Os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana. **Movimento**, Niterói, n. 4, p. 47-64, set. 2001a.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptações? São Paulo: Cortez, 2001b.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2022.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, I.B.; LIMA, J.C.F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 2004.

SANTOS, A. F. T. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, M. V. *et al.* Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, v.11, n.1, p. 04-10, 2018.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, V. S. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPel, Pelotas.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 2004.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 2004.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.