



## COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E (SEMI) FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

### SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES AND (SEMI)FORMATION IN THE EDUCATION

MANFRÉ, Ademir Henrique<sup>1</sup>

#### RESUMO

A temática deste artigo é Competências Socioemocionais e educação escolar. É resultado de elaborações teórico-metodológicas desenvolvidas junto à disciplina de Currículo e Escola por mim ministrada nos cursos de formação de professores. Tem-se por objetivo geral investigar o alinhamento das Competências Socioemocionais aos imperativos empresariais. Optou-se por produzir uma intervenção crítica acerca desse tema revelando os argumentos que levaram ao surgimento do debate sobre a necessidade de se investir em uma formação escolar pautada pelas competências socioemocionais. Este estudo é documental e é apresentado em duas partes. Na primeira, analisou-se criticamente alguns documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambos produzidos em 2015, sobre o tema Competências Socioemocionais na Educação, e que orientaram as produções teóricas posteriores. Na segunda, evidenciou-se o quanto o debate sobre Competências Socioemocionais opera na formação de indivíduos ajustados aos imperativos semiformativos. A partir de uma leitura adorniana, a análise permitiu concluir que os documentos produzidos sobre Competências Socioemocionais priorizam a (semi) formação precarizada e impossibilitada de resistências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semiformação (Halbbildung); Competências Socioemocionais; Educação.

<sup>1</sup> Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Brasil. Presidente Prudente, SP, Brasil. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2067-4657>. e-mail: [ademirmanfre@yahoo.com.br](mailto:ademirmanfre@yahoo.com.br).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

## ABSTRACT

The theme of this article is Socio-emotional Competences and School Education. It is the result of theoretical and methodological issues developed from the "Curriculum and School" classes taught by me in Teacher Training Courses. The overall objective was to investigate the alignment of socio-emotional competences with business imperatives. The main goal was to develop a critical intervention on this theme, presenting the arguments that led us to the debate on the need to investing in a school education that is based on socioemotional skills. This study has two parts; in the first part, we analyze some documents produced by Ayrton Senna Institute (IAS) and Organization for Economic Cooperation and Development OECD, both produced in 2015, that deal with socio-emotional competences in Education, guiding the later theoretical productions. In the second one, our intention was to highlight how strong the debate on socio-emotional competences influences the formation of individuals adjusted to the semiformal imperatives. From an Adornian perspective, the analysis allowed us to conclude that the documents produced on socioemotional competences prioritize precarious (semi)formation and make resistance impossible.

**KEYWORDS:** Semiformation (Halbbildung); Socio-emotional competences; Education.

## INTRODUÇÃO

A temática aqui apresentada versa sobre Competências Socioemocionais e educação escolar.

No Brasil, o debate sobre Competências Socioemocionais ganhou popularidade nos círculos acadêmicos a partir dos trabalhos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Pautados por argumentos de que a escola do século XXI necessita formar um indivíduo competitivo, receptivo a novas experiências, e que tenha autocontrole sobre os próprios impulsos, sendo capaz de gerenciar as emoções e frustrações diárias com estabilidade emocional, o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apostam no discurso otimista de que as Competências Socioemocionais podem minorar os problemas educacionais apresentados pela escola básica brasileira. De acordo com estudos desenvolvidos por Carvalho e Silva (2017, p. 175), o termo "competências socioemocionais" aparece como "uma difusão de modelos de currículos socioemocionais que tomam a infância como alvo privilegiado para o investimento econômico".

Apresentadas como uma nova panaceia, as Competências Socioemocionais são justificadas como elementos fundamentais na geração de habilidades essenciais à formação dos estudantes.



Diante do exposto, o estudo analisa o documento “Competências Socioemocionais: material de discussão” produzido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e o documento “Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, ambos produzidos em 2015.

Na análise documental proposta, alguns critérios teórico-metodológicos foram estabelecidos: pertinência do material levantado de acordo com os objetivos elencados para a reflexão proposta; análise interpretativa e conceitual do que são as Competências Socioemocionais de acordo com os documentos selecionados; análise crítica do material apresentado, tendo como aporte teórico o conceito de Semiformação (*Halbbildung*) em Theodor Adorno.

O documento “Estudos da OCDE sobre Competências Socioemocionais para o progresso social: o poder das Competências Socioemocionais” possui 140 páginas entre capítulos teóricos, quadros, tabelas e figuras. Já o documento “Competências Socioemocionais: material de discussão” produzido pelo IAS possui 28 páginas.

A produção de ambos os documentos foi precedida pelo Fórum Internacional de Políticas “Educar para as competências do século 21<sup>2</sup>” organizado pelo Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a OCDE. Realizado nos dias 24 e 25 de março de 2014, na cidade de São Paulo, teve a participação de representantes de 22 países<sup>3</sup>. O evento<sup>4</sup> foi apresentado pelo Ministro da Educação da época – José Henrique Paim – e pela presidente do Instituto Ayrton Senna – Viviane Senna – e enfatizou o papel das Competências Socioemocionais na geração do bem-estar pessoal e do progresso social. Não foi por acaso que a palestra principal do evento contou com a participação de

<sup>2</sup> De acordo com Lima (2018), o Fórum Internacional de Políticas “Educar para as competências do século 21” tornou-se a espinha dorsal para os debates sobre a relação entre competências socioemocionais e educação escolar. Para a autora, a ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais residiria na produção do capital econômico dos indivíduos, conseqüentemente contribuindo para o desenvolvimento da economia. Lembrando que crescimento econômico aqui é entendido como investimento em si, transformando a educação em um negócio rentável. De acordo com a análise de Lima (2018), o IAS e a OCDE priorizam a formação de indivíduo resiliente, habilidoso, capaz de aprender a aprender constantemente, aquele que executa na prática. Dito de outro modo, as competências socioemocionais aparecem como elementos inovadores diante de uma escola “pouco atrativa”. Daí a constante produção teórica sobre a importância dessas competências na Educação.

<sup>3</sup> Para citar alguns: Argentina, Arábia Saudita, Coréia, Colômbia, EUA, Equador, Letônia, México, Noruega, Portugal, Peru, Paraguai, Suécia, Uruguai, entre outros.

<sup>4</sup> Naquele momento, participei do evento, gerando, portanto, a necessidade da produção deste artigo, desenvolvendo em outras bases – da crítica – o entendimento das competências socioemocionais na Educação.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

James Heckman, professor e economista estadunidense ganhador do Prêmio Nobel de economia em 2001. Durante o evento, os participantes pontuaram a importância de uma formação integral<sup>5</sup> comprometida com o desenvolvimento de Competências Socioemocionais, tais como a responsabilidade social, a cooperação, a resiliência, a empatia e a autonomia. Para que essas competências sejam desenvolvidas, criou-se o consenso de que novas políticas públicas educacionais necessitam ser priorizadas: formação híbrida, currículos em movimento, didáticas inovadoras, metodologias ativas, para citar algumas. E, aqueles que preparam os estudantes não podem ficar de fora: necessitam incorporar em suas práticas, as competências socioemocionais as quais devem ser ensinadas alinhadas às competências racionais<sup>6</sup>.

Diante do assinalado, houve a concordância dos participantes do evento de que as propostas formativas atuais necessitam incorporar as Competências Socioemocionais aos currículos escolares com o objetivo de obter melhores resultados, inclusive nas avaliações nacionais. Houve também a recomendação de parcerias com instituições privadas, aspecto considerado essencial na formulação, implementação e avaliação das citadas competências socioemocionais, afirmaram os organizadores do Fórum.

Quanto à sua estrutura este texto possui dois eixos de análises. Primeiro, apresentou-se e analisou-se a concepção de Competências Socioemocionais presente nos documentos "Competências socioemocionais: material de discussão" (IAS) e "Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das Competências Socioemocionais". Segundo, desenvolveu-se a crítica à ideia de formação presente nesses documentos, evidenciando que esse debate é permeado por uma visão empresarial e instrumental, portanto, limitadora da formação nos moldes postulados por Adorno (1996).

---

<sup>5</sup> Pela leitura dos dois documentos, notamos que a formação integral é fomentada com o desenvolvimento das competências racionais e socioemocionais. Entretanto, como bem destacou Ciervo (2019), há a predominância das competências socioemocionais nas propostas formativas.

<sup>6</sup> De modo geral, as competências racionais são aquelas que podem ser aferidas através de testes de QI, e as socioemocionais podem ser definidas por traços de personalidade ligados à autoestima, motivação e empatia. No "Material de discussão" produzido pelo IAS, as competências racionais são aquelas que se referem a "assimilar ideias complexas, pensar abstratamente, raciocinar, objetivar". Já as competências socioemocionais (entendidas como não-cognitivas) são aquelas que nos auxiliam a "resolver problemas sociais e emocionais que encontramos no dia a dia" (IAS, 2015, p. 9). No documento "Estudos da OCDE", as competências cognitivas são conceituadas como "aquisição e aplicação do conhecimento objetivo". Já as competências socioemocionais são conceituadas como o "tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional" (OCDE, 2015, p. 34).



## O INSTITUTO AYRTON SENNA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Fundado em 1994, o Instituto Ayrton Senna (IAS) foi criado com o objetivo de promover e difundir práticas educativas inovadoras, visando à formação integral dos indivíduos<sup>7</sup>. Com a missão de promover uma educação em consonância com o mundo das transformações tecnológicas, o Instituto desenvolve conhecimentos e saberes em Pedagogia alinhados aos grandes centros empresariais do país, a exemplo das fundações privadas (Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Padre Anchieta, Instituto Unibanco, para citar algumas).

Entre as suas produções, destacamos o texto "Competências Socioemocionais: material de discussão". Nesse, há o destaque para a implementação de novas políticas públicas educacionais alinhadas ao século XXI, pautadas, ainda, pelas orientações dos organismos internacionais.

Logo nas páginas de abertura do texto, é apresentado um diagnóstico da escola básica brasileira: falta de interação com o contexto socioeconômico, ausência de políticas formativas essenciais para se formar o indivíduo de acordo com o perfil solicitado pelo século XXI, falta de metodologias e didáticas inovadoras.

Formar crianças e jovens para superar os desafios do século 21 requer o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo. Entre os elementos desse conjunto estão aqueles já reconhecidos e validados pelos sistemas educativos, como as competências relacionadas ao letramento e aos diversos conteúdos disciplinares, mas também estão competências que, em geral, não fazem parte da atuação intencional das escolas, mas são igualmente importantes para o desenvolvimento do ser humano. (IAS, 2015, p. 4).

Pelo exposto, para que a formação integral seja promovida nos espaços escolares, não é possível apenas garantir as competências racionais (desenvolvidas a partir dos conteúdos disciplinares). É necessário promover uma aprendizagem baseada em Competências Socioemocionais, as quais começam a ser utilizadas como parâmetros para se definir um conjunto de práticas pedagógicas norteadoras na almejada formação integral dos indivíduos.

Por Competências Socioemocionais:

<sup>7</sup> Conferir a missão do referido instituto em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, sentir e demonstrar respeito e cuidados pelos outros, trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. (IAS, 2015, p. 22).

Um dos argumentos defendidos pelo IAS no documento analisado é o de que, para que as Competências Socioemocionais sejam desenvolvidas, a escola necessita rever seu currículo, suas práticas, conteúdos e metodologias tradicionais, além da política da formação de professores. Segundo os formuladores do documento "Competências Socioemocionais: material de discussão", a escola necessita garantir a formação de cidadãos engajados e resilientes para uma sociedade volátil e em rápida transformação, uma vez que a função da educação na atualidade não é apenas garantir o acesso dos indivíduos a um bom emprego (IAS, 2015).

Viviane Senna, diretora do Instituto Ayrton Senna (IAS), em uma entrevista à BBC Brasil<sup>8</sup> reportou-se à escola como uma instituição desconectada da realidade. Para a psicóloga, não basta apenas garantir à criança o domínio de conteúdos específicos. É necessário ir além disso.

Pelo exposto, nota-se um claro alinhamento da Educação à produção econômica. Esse fato fica evidente na discussão difundida pelo IAS ao propor a formação de um trabalhador "empresário de si", pautada em Competências Socioemocionais. Dito de outro modo, em Penna (2017), as propostas formativas atuais privilegiam o desenvolvimento do capital humano cujo objetivo é a produtividade propagada pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da OCDE. Assim, a figura do empresário de si e do empreendedor está cada vez mais presente nas escolas brasileiras, pois um indivíduo empreendedor é aquele que deve ser motivador, resiliente, solucionador de problemas contemporâneos (OCDE, 2015).

Nesse sentido, o trabalhador não se apresenta como um possuidor de um saber, de uma força a ser desempenhada, mas como um produto que continua ele mesmo a se produzir, continuamente. Podemos compreender que são indivíduos-empresa que mobilizam todas as dimensões da sua subjetividade a serviço do capital, inclusive e sobretudo, suas emoções (CIERVO, 2019, p. 61).

---

<sup>8</sup> Conferir a matéria completa em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48631414>. Acesso em: 23 set. 2020.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

A recomendação é inovar, ou melhor, promover uma corrida constante pela inovação: que vença o melhor, o mais esforçado, o mais preparado! Essa é a filosofia presente no documento do IAS. (IAS, 2015).

Prosseguindo na análise do documento, o Instituto Ayrton Senna (IAS) entende que a escola necessita desenvolver nos estudantes competências específicas que contemplem elementos cognitivos e socioemocionais: "responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas" (IAS, 2015, p. 8).

Pelos apontamentos realizados até o momento, expressa-se que o mercado torna-se o balizador das políticas educativas, exigindo a formação de indivíduos competitivos, racional e socioemocionalmente, se responsabilizando por seu sucesso ou fracasso. Dito de outro modo, para que o indivíduo possa atuar com autonomia na escola e na vida, é necessário que ele invista em uma educação integral, aqui entendida como o desenvolvimento de competências racionais e socioemocionais. Ou seja, apenas a dimensão do "aprender a fazer" (DELORS, 2000) é enfatizada.

É necessário acrescentar que o Instituto Ayrton Senna segue as recomendações do "Relatório Jacques Delors para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI". De acordo com o Relatório, a Educação necessita contemplar quatro pilares em suas propostas formativas: "1. Aprender a conhecer, 2. Aprender a fazer, 3. Aprender a conviver e 4. Aprender a ser" (DELORS, 2000, p. 32). Esses pilares também estão alinhados ao contexto da produção econômica. Ou seja, aprender a aprender constantemente é a regra, processo este muitas vezes desvinculados do aprender a pensar (FREITAS, 2012).

Com a proposta de alcançar esses 4 pilares da educação, o IAS propôs o desenvolvimento e a aprendizagem das competências socioemocionais:

Para que o investimento nessa dimensão seja efetivo será preciso atribuir à abordagem socioemocional um caráter intencional e estruturado explícito tanto nas suas formulações legais quanto nos seus princípios pedagógicos. Essas formulações e princípios, por sua vez devem se concretizar em práticas pedagógicas e de gestão que efetivamente cheguem à sala de aula e impactem a vida dos alunos. (IAS, 2015, p. 28).

Optando-se por uma análise crítica do texto do IAS, deve-se observar atentamente quais são os interesses das instituições privadas e das organizações internacionais no que se refere à educação brasileira. A partir de uma perspectiva sedutora, os empresários do setor privado propõem reformas na escola pública com a intervenção e assistência de profissionais do setor privado, deixando clara a articulação entre Economia e Educação. Veja, não se fala mais em conhecimentos, mas sim em aprendizagens essenciais para que



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

o indivíduo se sinta adaptado ao contexto do século XXI. Resumindo, o discurso empresarial passa a ser a norma para o desenvolvimento das propostas formativas.

Um exemplo do que estamos aqui tratando é o famoso *coach*. O *coach* (termo inglês que significa treinador) é um sujeito almejado pela sociedade, pois deve possuir um perfil que direciona sua energia corporal e mental para a produtividade e a utilidade, afirmaram Carvalho e Silva (2017). Essa lógica do "sujeito do rendimento" (HAN, 2014, p. 7) é transportada para a escola. E, as Competências Sociemocionais devem fazer parte dessa lógica do empreendedor de si.

Fica evidente que o desempenho ruim dos alunos é justificado pela falta de investimento de capital humano, ou seja, a falta de estímulo para que esse aluno prossiga nos estudos explicaria seu desempenho. O documento complementa essa afirmação alegando que alunos com déficits de estímulos e investimentos afetivos, por exemplo, não conseguem se beneficiar de investimentos em competências. Em outras palavras, para a OCDE, é necessário, antes de investir em conhecimento, investir em suprimir esses hiatos, essa "falha" no desenvolvimento desses alunos, priorizando, assim, as competências socioemocionais e delegando a tarefa de suprir tais hiatos para a escola. (CIERVO, 2019, p. 109).

Pelo exposto, o debate sobre as competências socioemocionais na Educação é difundido como uma medida salvacionista, como uma forma de superação de todos os problemas educacionais, sociais e econômicos. Os discursos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna sobre as Competências Socioemocionais estão a serviço da resolução de problemas de natureza social e econômica do Capitalismo.

## A OCDE e as Competências Socioemocionais

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização cujo objetivo é promover o desenvolvimento econômico dos países membros. Com relação à Educação, seu objetivo é melhorar a qualidade do ensino oferecido pelos países, tendo como parâmetros a formação de professores, a produção de materiais didáticos e o aumento do número de matrículas de estudantes na Educação Básica dos países em desenvolvimento.

Diante do exposto, nesta parte do artigo analisa-se o documento "Competências para o Progresso Social: o poder das Competências Socioemocionais". Como o título sugere, o documento defende a tese de que as Competências Socioemocionais são essenciais ao desenvolvimento do progresso social. É necessário ressaltar que as





DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

competências racionais são citadas no texto, entretanto, ocupam uma posição secundária.

Iniciaremos essa parte do artigo apontando quais são as competências socioemocionais privilegiadas pela OCDE (2015, p. 6).

Capacidade de estar aberto ao mundo emocional; a capacidade de estar atento: escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou a várias emoções; a capacidade de ligar emoção e pensamento; a capacidade de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional; a capacidade de regular a emoção, a capacidade de modular a emoção e, a capacidade de acolher, acalmar e apoiar o outro.

Resultado de três anos de pesquisas, o Relatório apresenta-se de forma apelativa no seu início, apontando-se a partir da fala da diretoria de Educação e Competências da OCDE – Andreas Schleicher – que as crianças e adolescentes somente serão bem-sucedidos na vida se tiverem uma educação pautada em Competências Socioemocionais.

De início, apresenta-se o conceito de Competências Socioemocionais:

Capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. (OCDE, 2015, p. 34-35).

É necessário acrescentar que essa definição está ancorada no modelo *Big Five*<sup>9</sup>, que é um modelo de classificação de traços da personalidade. Em outras passagens do texto, existe a concepção de que as Competências Socioemocionais funcionam como fórmulas transformadoras da sociedade, uma vez que propostas formativas e mercado de trabalho devem andar alinhados, ajustados às novas demandas do século XXI, pois podem produzir “cidadãos prósperos engajados, saudáveis, responsáveis e felizes” (OCDE, 2015, p. 27).

De acordo com o Relatório da OCDE (2015), as propostas formativas permeadas pelas Competências Socioemocionais necessitam contemplar três focos de análise: os currículos, a formação de professores e o contexto de aprendizagem. Segundo seus proponentes, a reforma curricular é essencial para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados enfatizando a autonomia e a responsabilidade social dos indivíduos.

Não foi por acaso que, em 2017, com a aprovação da nova Base Nacional Comum

<sup>9</sup> No documento da OCDE (2015, p. 35) são citadas cinco dimensões da personalidade as quais as competências socioemocionais incidem. São elas: 1. Extroversão, 2. Amabilidade, 3. Conscientização, 4. Estabilidade emocional e 5. Abertura a experiências.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

Curricular (BNCC), houve uma influência direta da OCDE e do IAS na formulação das 10 Competências Gerais presentes nela.

A OCDE (2015) enfatizou a importância da formação docente<sup>10</sup> para o alcance e o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas brasileiras, onde professores necessitam “identificar a necessidade de adaptar as práticas de ensino e criação a fim de melhorar as Competências Socioemocionais importantes” (OCDE, 2015, p. 15). Como um currículo mínimo e padronizado, identificação, adaptação e práticas de ensino são as palavras-chave daquilo que os formuladores do documento entendem por formação. Em outras palavras, protagonismo é identificado como desempenho na escola e na vida.

No que se refere aos contextos de aprendizagem, a OCDE (2015) recomenda que as escolas estejam alinhadas aos padrões formativos desejáveis que o sistema socioeconômico demanda, uma vez que o indivíduo somente alcançará o sucesso se a escola oferecer um ensino alinhado às exigências formativas requeridas pelo século XXI.

Dito de outro modo, as Competências Socioemocionais surgem como tentativas de preparar um “novo” perfil de aluno para o mundo do trabalho, oferecendo a ele uma educação integral<sup>11</sup>, aqui entendida como desenvolvimento de competências racionais e socioemocionais.

As diferenças de desempenho começam cedo. As competências cognitivas e socioemocionais desenvolvidas durante os primeiros anos de vida determinam as bases do futuro potencial. Enquanto bases fortes nos primeiros anos aumentam as chances de resultados positivos, bases fracas tendem a causar dificuldades. Há efeitos cumulativos sobre o que as crianças aprendem ou não. Os investimentos precoces na formação de competências têm maior probabilidade de ser eficientes no aumento dos resultados socioeconômicos e na redução das desigualdades. (OCDE, 2015, p. 24).

Diante da amplitude que caracteriza a temática, segundo os elaboradores do documento “Competências para o progresso social: o poder das Competências Socioemocionais”, para que o sistema educacional forme indivíduos comprometidos com as novas exigências do século XXI é imprescindível inserir as Competências

<sup>10</sup> Em dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução nº 2/2019 que versou sobre a Base Nacional Comum da formação de professores, mais conhecida como BNC-formação. Nesse processo, as entidades educacionais não foram consultadas, prevalecendo apenas a influência dos organismos multilaterais.

<sup>11</sup> Observa-se que as dimensões éticas, estéticas, políticas e filosóficas da formação sequer são mencionadas nos documentos aqui analisados, conforme citou Zuin (1999).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

Socioemocionais nas escolas, fazendo com que o aluno alcance sucesso em seus empreendimentos. O que fica nítido nesse debate é que a construção das Competências Socioemocionais na escola demanda dos estudantes o aprender a aprender constantemente, elemento este muitas vezes desvinculado do aprender a pensar, a refletir e a questionar. Segundo seus elaboradores, “os investimentos precoces na formação de competências têm maior probabilidade de ser eficientes no aumento de resultados socioeconômicos” (OCDE, 2015, p. 25).

Pelo exposto acima, percebe-se que os indivíduos necessitam gerenciar suas vidas, tendo o mercado de trabalho como parâmetro. Assim como as empresas, os indivíduos devem, desde a educação infantil, aprender a gerenciar suas vidas. Nesta perspectiva, viver “[...] se resume a estabelecer e tentar cumprir metas, e as pessoas estão sempre competindo umas com as outras, comparando-se entre si e com modelos de sucesso, sendo rotuladas como vencedoras ou perdedoras (LIMA, 2018, p. 134).”

De acordo com Lima (2018), nas Competências Socioemocionais também estão presentes um modelo gestor não só da racionalidade, mas das emoções, uma vez que um indivíduo equilibrado socioemocionalmente é aquele que domina seus impulsos, promovendo seu sucesso pessoal e profissional.

Pelo exposto, nota-se como os discursos das Competências Socioemocionais na Educação visam (semi) formar trabalhadores polivalentes, conformados à estrutura capitalista, a qual requer trabalhadores flexíveis, estáveis emocionalmente, colaborativos, esforçados e adaptados.

Em Santos e Primi (2014), na medida que o IAS e a OCDE apontam a ausência das Competências Socioemocionais na escola como gestoras dos problemas sociais, há a perpetuação de um discurso adaptacionista, submetendo a formação escolar aos imperativos empresariais. Observa-se que os valores socioemocionais – resiliência, solidariedade, criatividade, perseverança, empatia, diversidade são vendidos como solucionadores dos problemas pelos quais a escola enfrenta.

Desse ponto de vista, o controle socioemocional se torna fundamental, pois “o que se espera é que as pessoas tenham reações emocionais previsíveis, e não apresentem alterações de humor repentinos” (LIMA, 2018, p. 141).

No debate sobre Competências Socioemocionais, formação é entendida como capacidade de solucionar problemas, de ser flexível e adaptar-se:

A vinculação da formação de competências a programas de treinamento (*coaching*) ou às chamadas metodologias ativas comprovam que não se trata de um processo de formação e desenvolvimento humano pleno, mas da produção de autômatos programados para reagir em conformidade com as expectativas sociais em qualquer situação. (LIMA, 2018, p. 151).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

Os novos valores preconizados pela pedagogia das competências socioemocionais enfatizam um indivíduo empresário de si mesmo, aquele capaz de gerir conflitos, que sempre está exposto ao risco, tudo de acordo com a percepção neoliberal de sociedade e de mercado. Não é por acaso que, segundo a OCDE (2015), a defesa da formação escolar permeada pelas Competências Socioemocionais nasceu dos trabalhos de um economista vencedor do Prêmio Nobel (e não em estudos da Educação), James Heckman.

O gerenciamento da vida pelas competências socioemocionais dispensa o desenvolvimento do pensamento crítico e filosófico (JAY, 2009).

A padronização e o neotecnicismo são as molas propulsoras das “novas” (velhas) propostas educativas, se convertendo naquilo que Adorno (1996) chamou de Semiformação (*Halbbildung*).

A partir dos argumentos desenvolvidos até aqui, concluímos que, a atuação do IAS e da OCDE no debate sobre Competências Socioemocionais aproxima-se do conceito de Semiformação (*Halbbildung*) estudado por Adorno (1996), que não se trata de uma formação pela metade, e sim de uma formação que transforma a cultura excluindo-se a possibilidade do pensamento crítico e autônomo, privilegiando a adaptação ao *status quo* (ZUIN, 1999).

## **(SEMI) FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CRÍTICAS E RESISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO**

Para refletir sobre o conceito de formação (*Bildung*) em Adorno, adentraremos no texto Teoria da Semiformação (*Halbbildung*). Convém destacar que, refletir sobre os elementos do processo (semi) formativo na atualidade, não significa aplicar diretamente as análises adornianas produzidas no final da década de 1950, mas sim ressignificar as propostas formativas da contemporaneidade a partir de uma visão analítico-filosófica capaz de apresentar em outras bases – a da crítica – a reflexão sobre a formação (*Bildung*), tomando os devidos cuidados para não cair numa perspectiva aplicacionista da análise educacional.

É nele que o filósofo apresentou o conceito de formação cultural (*Bildung*). A *Bildung* representa, em Adorno (1996), o processo de estranhamento e de reapropriação entre mundo e espírito numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação. Para o filósofo, é necessário refletir sobre os condicionamentos históricos que impedem a emancipação.

A tese central de “Teoria da Semiformação” é a de que o indivíduo não está mais apto a experienciar. Logo no início do texto, Adorno (1996, p. 383) afirma que a



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

Semiformação (*Halbbildung*) é uma crise da formação, uma vez que o esgotamento formativo está associado à dominação social provocada pela falsa promessa do esclarecimento que, ao invés de levar o indivíduo à autonomia e à liberdade, ocasiona o seu contrário: adaptação e dominação.

É necessário acrescentar que, em Adorno (1996, p. 389), “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Essa ênfase revela um diagnóstico acerca da sociedade e uma aposta no pensamento crítico (MAAR, 1995).

Quando a formação (*Bildung*) é submetida às relações sociais dominadas pela lógica instrumental, acaba por converter-se no que Adorno (1996) chamou de Semiformação (*Halbbildung*).

No entendimento de Bueno (2003), a Semiformação (*Halbbildung*) impede que os indivíduos desenvolvam suas potencialidades no sentido de transformarem a realidade a qual estão inseridos, pela via da crítica, uma vez que deles é subtraído o elemento emancipador.

Para o frankfurtiano, a Semiformação “é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (ADORNO, 1996, p. 406).

Numa passagem do texto “Dialética do Esclarecimento”, encontra-se a expressão “indivíduo semicultivado” a qual remete à ideia de empobrecimento do pensar, pois o “inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140).

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível notar que os parâmetros das reformas pedagógicas atuais, particularmente aquelas ligadas à formação, subordinam os indivíduos a um processo de Semiformação (*Halbbildung*), desenvolvendo nesses não uma atitude de estranhamento ao novo, ao diferenciado, mas de conformidade.

A Semiformação (*Halbbildung*) é a negação da experiência. O que compõe a experiência em Adorno (1996)? A experiência se traduz numa abertura ao novo, ao indeterminado, ao não programado. Suscita pensamentos, afetando o indivíduo. Na linguagem de Larrosa (2002, p. 20), a experiência é “aquilo que nos toca, nos passa, nos acontece”. Parafraseando o autor, a cada dia somos tocados, mas pouca coisa nos acontece. A experiência não é fruto da simples atenção consciente. Por isso, não se pode convocá-la por um ato aleatório da vontade. O que é interessante de se notar é que a experiência não se põe ao indivíduo. Mas é o indivíduo que determina o acontecimento como uma suposta experiência. É o indivíduo experiente e sua experiência que garantiria a validade do conhecimento, e não o método, a técnica (padrões) e os testes científicos. Em Adorno (1996), a experiência, longe de ter valor apenas para o indivíduo particular que a experimenta, envolve a interpretação e a explicação das relações sociais que promovem



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

essa mesma experiência. Nota-se que a experiência da própria perda da experiência formativa seria uma tentativa de reconstrução da experiência.

Outra característica da Semiformação (*Halbbildung*) ressaltada por Adorno (1996) – depois da negação da experiência – é a degeneração do próprio conceito com a substituição pelo clichê ou pela falsa projeção, pelo preconceito. Numa passagem de *Dialética do Esclarecimento*, encontra-se a expressão “indivíduo semicultivado”. Nela, é possível notar tanto a degeneração da experiência quanto o que os autores chamam de “falsa projeção”, uma degeneração do conceito: “a falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura” (ADORNO, 1996, p. 182). Na cultura instrumental, Adorno (1996) afirmou que a formação passa a ser mediada pelo princípio da troca, convertendo-se em mercadoria, em puro fetiche. Esse aspecto fica patente no campo da discussão sobre formação, onde se nota o quanto uma proposta (semi) formativa baseada em competências e habilidades é vendida como uma mercadoria a qual o indivíduo deve consumir para se sentir inserido no mercado competitivo. A consequência imediata da Semiformação (*Halbbildung*) é a aniquilação do pensamento, pois “o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140).

No debate sobre Competências Socioemocionais, nota-se a submissão da formação aos imperativos empresariais, ao equivalente de troca para servir aos seus fins (FREITAS, 2018). Dessa forma, a proposta de formação disseminada pelo IAS e pela OCDE é uma formação administrada cuja finalidade é a preparação para o mercado de trabalho. Essa formação meramente instrumental não é uma formação para a experiência, para pensar o próprio pensamento.

Diante do exposto, Adorno (1996) indicou que a carência de uma cultura formativa seria o elemento responsável pela Semiformação (*Halbbildung*). O filósofo pontuou que a consciência coisificada pelos imperativos mercadológicos é uma consciência amputada e precarizada, pois é destituída de pensamento e de reflexão.

Conforme assinalamos anteriormente, a ausência de formação (*Bildung*) é impeditiva de pensamento crítico. Essas considerações são importantes para pensarmos o quanto o debate sobre Competências Socioemocionais está alinhado a uma concepção limitada, ao meramente instrumental, a uma incapacidade de desenvolver em outras bases – a da crítica – o momento atual o qual estamos inseridos na escola.

Não somos contrários à ideia de que o professor e os estudantes não devem ser competentes, com habilidades específicas. O docente e os estudantes necessitam sim ter competências e habilidades essenciais à sua formação. Entretanto, somos contrários a uma formação meramente cooptada aos interesses empresariais, formação esta transformada “a si mesmo em normas e qualificações que se degenera no palavreiro dos



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

vencedores” (ADORNO, 1996, p. 399).

Chega-se agora ao cerne da questão: se a Semiformação (*Halbbildung*) é uma incapacidade de exercitar o próprio pensamento, o que nutre a formação?

Adorno reconhece o potencial formativo presente na categoria experiência (*Erfahrung*) em oposição à vivência (*Erlebnis*). A *Erfahrung* é um conhecimento obtido através de uma experiência que se cria, que se prolonga num processo formativo progressivo e emancipador. O tempo e a continuidade vão sedimentando-a e gerando condições de sua ação e atualização. (PUCCI, 1997, p. 111).

Não é por acaso que Adorno (1996) afirmou que a formação precisa ser cultivada. Por outro lado, a Semiformação (*Halbbildung*) (semi) forma indivíduos depauperados em experiências comunicáveis, conformados e em conformidade. Formação é confronto, tensão, reflexão. Semiformação (*Halbbildung*) é conformação. (FABIANO, 2003), ou seja, formar um indivíduo competente socioemocionalmente é privilegiar um indivíduo (con) formado, nivelado à racionalidade empresarial excludente. Pelo exposto até aqui, a educação que se faz urgente é uma educação de resistência e para a contradição. No entender de Adorno (1996), a Educação teria por objetivo desmascarar as condições e condicionamentos dos indivíduos e da sociedade de modo que um de seus principais objetivos seria tornar consciente o impensável.

Caberia à Educação reelaborar-se criticamente através de um processo ininterrupto de autorreflexão consciente de que, no atual contexto, as propostas formativas filiam-se às pautas do mundo da produção e da conformação, a exemplo das Competências Socioemocionais emanadas do IAS e da OCDE.

Daí a aposta no debate sobre formação (*Bildung*) no sentido posto por Adorno (1996). Formação não enquanto modelos de competências e de habilidades pré-estabelecidas para se alcançar a “qualidade” do ensino. Formação não no sentido de formação continuada, reciclagem, cursos de atualização, cursos rápidos e Educação a Distância (EAD) que, por serem instrumentais, não se relacionam de forma alguma com o que se está descrevendo.

Podemos afirmar que o processo de formação é a negação constante da Semiformação (*Halbbildung*), não como possibilidades ou ameaça, mas como realidade e objetividade. Não é por acaso que o movimento de autorreflexão é contínuo e se identifica com a formação da consciência (LARROSA, 2002).

Em “Educação e emancipação”, Adorno (1995) propôs uma educação fundamentada na autonomia, oposta ao saber instrumental. Essa é uma das maneiras para fundamentar a educação para a emancipação.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

Em Adorno (1995, p. 121), a educação, para ser emancipada, necessita ser crítica, pois, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Não é por acaso que Adorno (1996) afirmou que a formação (*Bildung*) precisa ser cultivada. Na contramão, a Semiformação (*Halbbildung*) semiforma indivíduos pobres em experiências. No entender do filósofo, formação (*Bildung*) é sinônimo de confronto, tensão, resistência e emancipação. Semiformação é conformidade.

Assim, um dos caminhos apontados por Adorno (1996) para que a educação seja emancipadora seria a possibilidade de experienciar em outras bases – a da crítica – os elementos semiformativos presentes nas propostas escolares produzidas pelos documentos aqui analisados.

## Considerações finais

Este texto tratou do tema Competências Socioemocionais e educação escolar.

A partir da leitura e análise dos documentos “Competências Socioemocionais: material de discussão” (IAS, 2015) e “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015) foi possível discutir que as Competências Socioemocionais estão alinhadas aos imperativos empresariais: aprender a aprender constantemente, processo este muitas vezes desvinculado do aprender a pensar e a refletir.

Tendo como aporte teórico-analítico o conceito de formação (*Bildung*) em Adorno (1996), foi possível discutir que uma formação identificada às Competências Socioemocionais conduz ao que Adorno (1996) chamou de Semiformação (*Halbbildung*).

É importante problematizar tais argumentos, uma vez que predomina a ideia nesses de que a solução para todos os problemas da escola e da sociedade é a utilização de projetos de cunho socioemocional, denotando, assim, um salvacionismo pedagógico (WILLEMSSENS, 2016, p. 22).

De acordo com as propostas (semi) formativas defendidas pelo IAS e pela OCDE, as Competências Socioemocionais tornam-se essenciais à formação dos indivíduos alinhadas às novas demandas do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver (DELORS, 2000). Entretanto, nada é dito sobre as possibilidades de resistir a uma racionalidade que semi (con)forma indivíduos.

Assim, as propostas formativas ancoradas em Competências Socioemocionais ajustam-se à ideia de que o indivíduo necessita ser competitivo, resiliente, polivalente.





DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

Diante do exposto, a educação integral nos documentos analisados é entendida como desenvolvimento de competências racionais e socioemocionais, sobressaindo as competências socioemocionais. Nada é falado sobre uma formação mais ampla, que envolve as dimensões éticas, estéticas, políticas e culturais da educação (LARROSA, 2002).

De acordo com Adorno (1996), as reformas pedagógicas por si só não seriam suficientes para resolver todas as questões escolares. É necessário promover uma formação pautada em elementos transformadores (e não adaptadores) da prática e da realidade social.

A centralidade das Competências Socioemocionais, de acordo com o IAS e a OCDE, está no contexto econômico que almeja formar um sujeito adaptado ao *status quo*.

Como desenvolver uma formação que cultive no indivíduo a emancipação, a crítica? Num cenário marcado pelo imperativo das Competências Socioemocionais, como resistir?

Em Adorno (1996), a formação (*Bildung*) coloca-se em oposição ao pensar instrumental, que repete incessantemente o mesmo limitado à adaptação irrefletida.

Diante do exposto, as considerações adornianas foram aqui tomadas como possibilidades de tensionar as reformas pedagógicas instituídas na contemporaneidade, revelando suas contradições.

Concluimos que a escola necessita privilegiar um pensamento pautado na resistência e na contradição, elementos essenciais à formação no entendimento de Adorno (1996). A autorreflexão é tomada como um dos elementos fundamentais à formação (*Bildung*). Em nosso entendimento, pensar a formação docente hoje implica se contrapor aos processos de aligeiramento da formação que estão preconizados nas propostas formativas.

Assim, formação não é sinônimo de ajustamento da prática pedagógica ao desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado de trabalho. Formação é contrapor-se à lógica mecanicista e produtivista presente nas reformas educacionais contemporâneas. Formação é contemplar as múltiplas dimensões da formação humana: ética, estética, política, filosófica, entre outras (ADORNO, 1996). E não somente a dimensão unidimensional profissional como está presente nos documentos produzidos pelo IAS e pela OCDE.

Diante do assinalado, o nosso objetivo neste artigo caminhou no sentido de desenvolver formas de resistências às políticas educativas que semiformam e despolitizam o trabalho pedagógico. Pensamos a formação docente do ponto de vista da problematização enquanto eixo norteador da capacidade crítica (DIAS, 2012).

Desenvolver a proposta de uma formação crítica em contraposição à proposta de



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

uma formação baseada em competências e habilidades implica pensar a formação como estratégia de resistência aos mecanismos semiformativos presentes nas reformas pedagógicas contemporâneas.

Assim, a perspectiva de uma compreensão filosófica da Educação constitui um norte fundamental para se pensar a formação educacional na atualidade (CARRUSO; DUSSEL, 2003).

Como o cenário educativo nos apresenta um dilema – formar para a emancipação, a autonomia ou formar para a adaptação – apostamos no potencial emancipador da educação crítica, conforme pontuou Adorno (1996). O filósofo chamou a atenção para elementos fundamentais na produção de consciências esclarecidas: a crítica e a experiência formativa são alguns. Acreditamos que o pensamento adorniano comporta uma potencialidade nas formas de resistência aos elementos semiformativos, tais como aqueles defendidos pelo IAS e pela OCDE.

## Referências

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. M. Abreu. *Educação e Sociedade*, v. 01, nº 56, p. 388-411, dez./1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1985.

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. MEC/CONSED/UNDIME/MPB, 2017.

BUENO, Sinésio F. *Pedagogia sem sujeito*: qualidade total e neoliberalismo em educação. São Paulo: Annablume, 2003.

CARRUSO, Marcelo; DUSSEL, Inês. *A invenção da sala de aula*: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

CARVALHO, Rodrigo; SILVA, Roberto. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em revista*, nº 63, v. 2, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000100173](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173). Acesso em: 9 dez. 2020.

CIERVO, Tássia Joana. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

CORREIA, Fábio. Theodor Adorno e o problema da (semi) formação. *Revista Kínesis*, v. 8, nº 16, p. 110-126, jul./2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/6419>. Acesso em: 21 fev. 2020.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3ª ed. Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2000.

DIAS, Rosane; LOPES, Alice. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 24, nº 85, p. 1155-1177, dez. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FABIANO, Luiz H. Adorno, Arte e Educação. Negócio da arte como negação. *Educação e Sociedade*, v. 24, nº 83, p. 495-505, ag./ 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a10v2483.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

FREITAS, Luis C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33, nº 1, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) – UNESCO. *Competências socioemocionais: material para discussão* (2015). Disponível em: <http://www.educacaoec21.org.br>. Acesso em: 16 jul. 2020.

JAY, Martin. El lamento por la crisis de la experiencia (Benjamin y Adorno). In: *Cantos de experiência: variaciones modernas sobre um tema universal*. Tradução de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009, p. 365-417.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, nº 19, p. 20-31, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

LIMA, Lígia C. *Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI*. 2018, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

MAAR, Wolfgang L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Theodor Adorno: educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais/OCDE*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis.portal.file.fileDownload>. Acesso em: 12 set. 2020.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599

PENNA, Adriana. Formação de professores em tempos de competências socioemocionais: uma análise crítica. In: *Anais da Jornada HISTEDBR*, v. 14, n. 1, Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017, p. 1-17. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8185/T%c3%a1ssia%20Joana%20Rodrigues%20Ciervo\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8185/T%c3%a1ssia%20Joana%20Rodrigues%20Ciervo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 8 dez. 2020.

PUCCI, Bruno. A teoria da Semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). *A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 89-116.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, 2014. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/RioReportAv13.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

WILLEMSSENS, Beatriz. *Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico*. 2016, 120f. Tese (Doutorado em Economia, Administração e contabilidade). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Recebido em 6 de fevereiro de 2021

Aceito em 27 de julho de 2022



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença *Creative Commons* - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.