

O RELATÓRIO JACQUES DELORS E A RECEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA

THE JACQUES DELORS REPORT AND THE RECEPTION OF SOCIOEMOTIONAL
COMPETENCIES IN SCHOOLS

Filipe Hahn Barbosa de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

fhbs01@gmail.com | orcid.org/0009-0002-7256-6073

Rodrigo Diego de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

professor.rodrigossouza@gmail.com | orcid.org/0000-0002-4157-6116

Resumo

A Educação Socioemocional é uma realidade emergente no cenário da educação brasileira com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, no entanto, ela se insere em um conjunto de reformas que não se iniciam recentemente, mas compõem uma agenda de políticas desde a redemocratização brasileira no início dos anos 90. Nessa direção, este artigo apresenta uma pesquisa teórica no campo das Políticas Educacionais com o objetivo de analisar as possíveis relações entre o Relatório Jacques Delors e as competências socioemocionais (CSE). A partir deste estudo teórico, fundamentado em referenciais da área de Políticas Educacionais e Curriculares, este texto analisa os caminhos que levaram para a entrada das CSE nos currículos escolares, por meio da análise do Relatório Jacques Delors, a partir das obras de Pierre Dardot; Christian Laval; István Mészáros e Souza Patto. Constatou-se que as CSE operam como uma série de treinamentos comportamentais, que surgem primeiramente no mundo do trabalho e da lógica empresarial e, posteriormente, são levadas para as escolas. Esses comportamentos serão ensinados aos estudantes, futuros trabalhadores; esses comportamentos ensinados têm o objetivo de formar trabalhadores flexíveis com subjetividades alinhadas às necessidades do mundo do trabalho com maior grau de intensificação.

Palavras-chave: reformas educacionais; currículos; competências socioemocionais.

THE JACQUES DELORS REPORT AND THE RECEPTION OF SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES
IN SCHOOLS

Abstract

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



Socioemotional Education is an emerging reality in the Brazilian educational landscape with the BNCC (National Common Curricular Base) and the High School Reform. However, it is part of a set of reforms that did not begin recently but have been part of a policy agenda since Brazil's re-democratization in the early 1990s. In this context, this article presents a theoretical study in the field of Educational Policies, aiming to analyze the possible relationships between the Jacques Delors Report and socioemotional competencies (SC). Based on this theoretical study, grounded in references from the fields of Educational and Curricular Policies, this text analyzes the paths that led to the inclusion of SC in school curricula through the analysis of the Jacques Delors Report, using the works of Pierre Dardot, Christian Laval, István Mészáros, and Souza Patto. It was found that SC function as a series of behavioral trainings that first emerged in the world of work and business logic and were later brought into schools. These behaviors will be taught to students—future workers—and aim to shape flexible workers with subjectivities aligned with the needs of a labor market characterized by a higher degree of intensification.

Keywords: educational reforms; curricula; socioemotional competencies.

EL INFORME JACQUES DELORS Y LA RECEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA

Resumen

La Educación Socioemocional es una realidad emergente en el escenario educativo brasileño con la BNCC (Base Nacional Común Curricular) y la Reforma de la Enseñanza Media. Sin embargo, se inserta en un conjunto de reformas que no comenzaron recientemente, sino que forman parte de una agenda de políticas desde la redemocratización brasileña a principios de los años 90. En esta dirección, este artículo presenta una investigación teórica en el campo de las Políticas Educativas con el objetivo de analizar las posibles relaciones entre el Informe Jacques Delors y las competencias socioemocionales (CSE). A partir de este estudio teórico, fundamentado en referencias del área de Políticas Educativas y curriculares, el texto analiza los caminos que llevaron a la inclusión de las CSE en los currículos escolares, mediante el análisis del Informe Jacques Delors, a partir de las obras de Pierre Dardot, Christian Laval, István Mészáros y Souza Patto. Se constató que las CSE operan como una serie de entrenamientos conductuales que surgen inicialmente en el mundo del trabajo y en la lógica empresarial, y posteriormente son llevados a las escuelas. Estos comportamientos serán enseñados a los estudiantes, futuros trabajadores; dichos comportamientos tienen como objetivo formar trabajadores flexibles con subjetividades alineadas a las necesidades del mundo laboral, cada vez más intensificado.

Palabras clave: reformas educativas; currículo; competencia socioemocionales.

Introdução

A Educação Socioemocional é uma realidade emergente no cenário da educação brasileira com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, no entanto, ela se insere em um conjunto de reformas que não se iniciam recentemente, mas compõem uma agenda de políticas desde a redemocratização brasileira no início dos anos 90.

Nessa direção, este artigo apresenta uma pesquisa teórica no campo das Políticas Educacionais, desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Políticas Educacionais e Educação em Ciências (FilPEC/UFSC/UnB),

com o objetivo de analisar as possíveis relações entre o Relatório Jacques Delors e as competências socioemocionais (CSE).

Esta pesquisa fundamenta-se nos referenciais da área de Políticas Educacionais e Curriculares e analisa os caminhos que levaram para a entrada das CSE nos currículos escolares, por meio da análise do Relatório Jacques Delors, a partir das obras de Pierre Dardot; Christian Laval; István Mészáros e Souza Patto.

A partir da análise do *Relatório Jacques Delors – Um Tesouro a descobrir* de 1996, demonstra-se a trajetória de um discurso hegemônico reformador da educação que vai desaguar nas Competências socioemocionais (CSE), desde o relatório *Delors* publicado em 1996 à BNCC de 2018, subsidiada pela assessoria do Instituto Ayrton Senna. Vale ressaltar que a discussão entorno das CSE, inicia-se com J. J. Heckman a partir do conceito de competências não cognitivas (*soft skills*) versus as competências cognitivas (*hard skills*), e a experiência com as competências não cognitivas no *High Scope/Perry Prescholl Project* no ano de 1962 na cidade de Michigan nos Estados Unidos, Silva (2018); IAS (2021).

Para auxiliar nas análises desta pesquisa, inicialmente recorre-se a Shiroma, Campos e Garcia (2005), que chama a atenção sobre os textos da política, assinalando que estes dão margem para interpretação e reinterpretação, tendo como consequência entendimentos diversos de um mesmo termo. Em um segundo momento, traz-se para o debate, como contraponto aos argumentos debatidos sobre as competências, os livros: *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal – Pierre Dardot e Christian Laval*, de 2016; *A Teoria da alienação em Marx – István Mészáros*, de 2016; *Mutações do cativoiro – Maria Helena Souza Patto*, de 2000.

O foco das discussões deste artigo está em como as reformas interferiram nas mudanças curriculares alterando os conteúdos a serem ensinados, assim como sua influência na subjetividade dos estudantes, dessa forma possibilitando o aparecimento das CSE. O livro de Pierre Dardot e Christian Laval faz um levantamento e análise do conceito e das correntes do neoliberalismo, assim auxiliando a pensar como essa doutrina política e

econômica tem impactos na subjetividade, no sentido de naturalizar seus procedimentos e suas consequências. A obra de István Mészáros auxilia nesse processo analítico, pois discute a educação como um instrumento de reprodução da ideologia. No livro de Maria Souza Patto, foi utilizado o ensaio que é homônimo ao livro, nesse texto a autora discute experiências relacionadas a inteligência socioemocional que foram testadas em escolas americanas nos anos 90. Essas experiências têm relações com as CSE devido, tanto a teoria que era utilizada, assim como pelos resultados que eram buscados.

Nessa perspectiva, apresentam-se, na próxima seção, as reflexões e discussões teóricas acerca das possíveis relações entre o Relatório Jacques Delors e as competências socioemocionais (CSE).

1. Relatório Jaques Delors – um dos caminhos para as Competências Socioemocionais

O *Relatório Jacques Delors – Um Tesouro a descobrir* de 1996. É um documento que dá prosseguimento na perspectiva neoliberal e sua relação com a educação, isso considerando as últimas décadas do século XX. Nesse ponto, se faz necessário chamar à atenção para o conceito de neoliberalismo, que não diz respeito apenas a uma abordagem econômica, específica, do Estado e da sociedade, ou mesmo uma ideologia, o neoliberalismo é um sistema normativo que abrange a lógica do capitalismo para todas as relações sociais, Dardot e Laval (2016).

O relatório Delors é muito importante para a presente análise, pois suas considerações irão contribuir para a formulação das concepções de CSE, como demonstra a publicação do IAS (Instituto Ayrton Senna), que dá consultoria a órgãos públicos para a concepção e implementação das CSE.

A construção desses documentos referenciais foi fortemente influenciada pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, intitulado *Educação – Um tesouro a descobrir* e publicado em 1996, um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios. Ele sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (1) Aprender a Conhecer, isto é, adquirir saberes para

compreender melhor o mundo, favorecendo a curiosidade, o senso crítico e a autonomia; (2) Aprender a Fazer, ou seja, transpor o conhecimento para a ação no ambiente em que está inserido; (3) Aprender a Viver Juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e (4) Aprender a Ser refere-se ao desenvolvimento total da pessoa, considerando a inteligência, a sensibilidade e a responsabilidade pessoal para elaborar pensamentos autônomos e decidir como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (IAS, 2022, p. 75).

Entretanto o relatório *Aprender a ser – A educação do futuro* de 1972 produzido a pedido da UNESCO já traz alguma das concepções contidas no *Relatório Jacques Delors*.

O relatório Delors ficou conhecido pelo nome do presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, o economista francês, Jacques Delors. O relatório afirma que vivemos em uma sociedade do conhecimento e por isso a educação deveria passar por uma mudança de paradigmas. Dessa forma, é necessária uma aprendizagem ao longo da vida e que seja fundamentada em quatro pilares (habilidades e competências), são eles: Aprender a conhecer, *Aprender a fazer*, *Aprender a conviver*, *Aprender a ser*.

Destacamos que esse documento tem como público-alvo os gestores educacionais em suas várias instâncias administrativas no âmbito político educacional. Não é um texto voltado para os trabalhadores da educação ou para pais e estudantes, como será debatido em alguns momentos deste texto. O relatório tem a preocupação de abrir caminhos no sentido de implementar reformas de caráter mercadológicos, por mais que a linguagem do documento se utilize de afeto e sentimentos como argumentos, o documento pode produzir um processo de ocultamento ideológico da realidade quando não discute os problemas da sociedade capitalista. O documento inicia sua discussão falando sobre a relação entre as sociedades do futuro e a educação. Salientamos que há uma abundância de termos ambíguos e ou com pouca precisão conceitual, como fica demonstrado com a utilização de termos como “paz”, “liberdade”, “justiça social” e “fé” (UNESCO, 2010).

No decorrer do relatório não se torna evidente quais são os desafios futuros enfrentados pelas nações e o porquê da educação ser esse trunfo para enfrentar essas dificuldades. Porém, o documento vai demonstrar qual tipo de projeto de educação eles estão se referindo, mesmo não problematizando em que tipo de sociedade estão inseridos. Estas lacunas de discussão e aprofundamento também irão se repetir, causando assim uma ambiguidade proposital, quando se referem aos ideais de paz, liberdade e justiça social. Essas questões não são respondidas de forma explícita, porém pode-se deduzir que: paz é a uma ideia abstrata de paz, que não leva em conta as relações sociais e a luta de classe; liberdade é liberdade do capital circular, pode-se sintetizar na famosa insígnia liberal - *laissez-faire*; a justiça social seriam medidas de mitigação das desigualdades sociais implícitas na sociedade capitalista, já que o documento não irá fazer um questionamento ontológico das origens dessa desigualdade.

A utilização do termo “fé”, em última instância, tenta-se resgatar a fé na educação. Como se a educação de forma abstrata, ou idealista, poderia contribuir para resolver a: “diminuição da pobreza”; “exclusão social”; “Incompreensões”; “das opressões”; “das guerras” (UNESCO, 2010). Porém, como o texto não demonstra como a educação poderia nos auxiliar a atingir esses objetivos, fica essa lacuna em aberto onde toda a responsabilidade e ou “esperança” ficaria depositada na fé.

Porém, é interessante chamar atenção para o fio condutor que essa argumentação ambígua e salpicada de truísmos, que está no *Relatório Jacques Delors*, chega aos dias de hoje nos textos que fundamentam e apoiam as CSE. Nesse sentido é necessário destacar a utilização de outros termos imprecisos e ligados ao campo da afetividade, como, ‘A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude’ (UNESCO, 2010, p. 5).

Para o os autores do relatório a educação é um vínculo afetivo, ligado pelo sentimento do amor. E é o amor que deve ser levado em consideração nas tomadas de decisões políticas, econômicas e financeiras, e guiados pela

fé. Percebesse que a todo momento é a mobilização de afetos para a discussão da educação, e não como um elemento concreto em que a economia, a sociedade e o as políticas estatais e privadas que irão determinar como serão geridas a educação. Ou dito de outra forma, como interesse de classes, voltadas para determinadas classes, vão conduzir a construção das políticas educacionais.

Além da dimensão afetiva, que a comissão chama a atenção para a educação, é necessário destacar nesta discussão o aspecto da educação como um *savoir-faire* (saber fazer) (UNESCO, 2010). Pode-se definir o termo *savoir-faire* (saber fazer) como uma competência e ou habilidade para resolver um problema específico de um trabalho, ou melhor, são conjuntos de habilidades de saber fazer, perícias e técnicas para resolver determinados problemas, condensado a lógica de treinamento para desenvolver e desempenhar certas atividades. É nesse ponto do saber fazer e do treinamento que trilharão as CSE.

Os autores continuam o relatório com uma seção nomeada de: “O quadro prospectivo” (UNESCO, 2010). No qual fazem uma descrição, ou uma caracterização dos problemas do mundo contemporâneo em relação a educação e a sociedade contemporânea. É interessante perceber, como nessa busca para entender, como está o presente e assim fazer uma predição do futuro, no sentido de se relacionar com ele e traçar parâmetros aplicáveis à educação. Os autores, deliberadamente omitem que os problemas têm uma relação histórica, social e econômica. Sendo assim, parece para o leitor que os problemas descritos são espontâneos, isto é, são naturais ou os elementos causadores, a sociabilidade capitalista, não são relevantes.

Nas últimas três décadas do século XX, além de notáveis descobertas e progressos científicos, numerosos países – chamados emergentes – superaram o subdesenvolvimento, enquanto o nível de vida continuou a progredir em ritmos bastante diferentes, conforme as vicissitudes de cada Estado. E, no entanto, um sentimento de desencanto parece dominar o mundo e contrasta com as expectativas surgidas após a Segunda Guerra Mundial.

É possível falar, portanto, das desilusões do progresso no plano econômico e social: eis o que é confirmado pelo aumento do desemprego e pelos fenômenos

de exclusão social nos países ricos, assim como pela persistência das desigualdades de desenvolvimento no mundo. Com certeza, a humanidade está mais consciente dos perigos que ameaçam o meio ambiente (...). (UNESCO, 2010, p. 07).

Neste trecho destacamos aqui a recorrência desse elemento “sentimento”. O documento, novamente recorre a esse tipo de argumentação, mesmo que no final do trecho enumere causas materiais para esse desencanto. Entretanto, podemos afirmar que esse “desencanto” se dá muito mais por elementos materiais, do que por questões afetivas e ou subjetivas. Mas, devemos continuar em nossa demonstração, no qual o relatório é idealista em sua abordagem: “Mas, como aprender a conviver nesta aldeia global, se somos incapazes de viver em paz nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança?” (UNESCO, 2010, p. 8). Já que para o documento viver em paz é um comportamento a ser aprendido, aqui temos um elemento do, *Aprender a ser*.

Outro elemento idealista no documento é tratar a democracia como uma ideia em abstrato: “A questão central da democracia é saber se desejamos e somos capazes de participar da vida em comunidade; convém não esquecer que esse desejo depende do sentido da responsabilidade de cada um” (UNESCO, 2010, p. 8). Percebe-se que há um processo de esvaziamento das categorias de elementos materiais, históricos e políticos. E uma substituição por uma argumentação baseada em termos calcados na afetividade e na espiritualidade. Esse recurso argumentativo tem como objetivo mascarar as contradições da luta de classe e os interesses dos capitalistas em relação a educação e sensibilizar o leitor pelos afetos e por uma crença transcendental.

Outra marca do texto analisado é seu caráter individualista. O texto faz questão de demarcar as características únicas do indivíduo, não ressaltando as características comuns e tão pouco os elementos que nos conformam como ser social, inserido dentro de uma historicidade, como se o mundo fosse um ajuntamento de indivíduos. E o documento vai mais além, já que

para ele a educação tem como objetivo em relação aos indivíduos, “sua vocação para decidir seu destino e realizar todas as suas potencialidades” (UNESCO, 2010, p. 8).

Conclui-se que o relatório toma um caminho radicalmente liberal em relação a sua visão de sociedade, dos sujeitos interagindo entre si e dentro do mundo, e por consequência da educação. No qual a educação deve prepará-los para que esses indivíduos estejam melhor treinados para alcançar seus objetivos, destinos. Isso parece excluir noções de solidariedade, pertencimento, coletividade, cooperação, assim como nenhum elemento crítico que faça uma reflexão do ser no mundo e sua relação com a sociedade.

Nessa direção, o filósofo István Mészáros (2016) discute como a educação no capitalismo tem o papel de mistificar a realidade no sentido de reproduzir os valores próprios da sociedade capitalista, que não poderiam ser perpetuados naturalmente sem um processo de ensino e de sedimentação subjetiva dos valores e não apenas o ensino de habilidades produtivas. Para o pensador magiar, a educação tem dois objetivos na sociedade capitalista: “(...) (1) a produção das habilidades necessárias para gerir a economia e (2) a formação dos quadros bem como a elaboração dos métodos de, do controle político” Mészáros (2016, p. 277). Pierre Dardot e Christian Laval (2016) teorizam no mesmo sentido que o pensador húngaro:

(...) Há um arranjo de processo de normatização e técnicas disciplinares que constituem o que podemos chamar de *dispositivo de eficácia*. Os sujeitos nunca teriam se “convertido” de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial e mercantil apenas por causa da propaganda do livre-câmbio ou dos atrativos do enriquecimento privado. Era preciso pensar em implementar, “por uma estratégia sem estratégias”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso, e lazer seriam a forma institucional do novo ideal de homem (...) (DARDOT; LAVAL; 2016, p. 352).

Em outra passagem, o documento traz de forma *deus ex machina*, que a competição é uma categoria própria do ser humano: “A tensão entre a indispensável competição e o respeito pela igualdade de oportunidades” (UNESCO, 2010, p. 09). Neste ponto há um outro exemplo da expressão do

Aprender a ser. De acordo com o texto, o ser humano é um ser que está no mundo para competir e desenvolver suas potencialidades como algo dado e natural. Pierre Dardot e Christian Laval, analisando o neoliberalismo, suas vertentes e seus desdobramentos sociais, nos chama a atenção de que o sujeito no neoliberalismo é fundado no desempenho, a produção e a concorrência, e o gozo, consumo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 348).

Novamente, o relatório da UNESCO naturaliza pressupostos da teoria liberal, criando assim uma ideologia no sentido marxiano do termo, ocultando o real, com objetivo de reproduzir o conjunto de ideias que dão unidade a este modo de sociabilidade em que vivemos, e assim continuar a reprodução material do mesmo, Marx (2007). Essas considerações, novamente, nos remetem às reflexões de István Mészáros sobre a educação, “Nenhuma sociedade pode resistir sem seus próprios sistemas de educação” Mészáros (2016), já que esse sistema prescinde da educação em duas instancias; para a qualificação da mão de obra reproduzir o capital; e uma segunda instância, como reprodução dos valores vigentes pelo do sistema social.

O relatório efetua uma construção discursiva e ideológica neoliberal que tem como centro o indivíduo. Sendo o indivíduo, soberano para escolher. Entretanto, o documento esconde as relações sociais no qual os indivíduos estão inseridos, por exemplo as mudanças econômicas, assim como a globalização. Essas relações sociais, as mudanças econômicas impostas pela tecnologia e a globalização estão infringindo nas mais diversas populações pelo mundo uma série de alterações, seja climática e ambiental, seja de esgarçamento do tecido social a partir de políticas de austeridade e diminuição de políticas sociais, sobretudo em saúde e educação.

Há um processo de ocultamento da verdadeira capacidade de desenvolvimento das potencialidades humanas em relação ao capitalismo e a suposta capacidade de escolha do indivíduo frente as imposições do mercado e do Estado. Pois, o que vimos são: as restritas margens de escolhas, para desenvolvimento das potencialidades humanas, que a maioria

da população é submetida devido ao processo de exploração capitalista. O que ocorre é – que o documento, por não abordar os problemas sócias, opta por fazer um processo ideológico de ocultamento do real.

O documento opera a todo momento com o artifício do ocultamento ideológico das tensões sociais, pois por meio do debate e das discussões analíticas das condições de produção dos conceitos, o arcabouço argumentativo documento poderia ser desmontado. Como o foco do nosso trabalho não é analisar aquilo que foi ocultado, ou melhor, não foi dito no *Relatório Jacques Delors*. É importante demonstrar que houve ocultamentos no texto das questões sociais, econômicas e políticas, porém não é nosso objetivo nos deter neles.

Mas, vale um destaque, indo ao encontro da nossa argumentação, a psicóloga Maria Helena Souza Patto discutindo sobre o ensino da inteligência emocional no Estados Unidos nos anos 90, diz que essa disciplina não prevê nenhuma reflexão para aquilo que eles próprios chamam eufemisticamente de “condições adversas”, nada incluem sobre a lógica desumana e sua presença na subjetividade; no máximo, mencionam a dimensão econômica, em relação à qual nada há a fazer, a não ser adaptar-se. Parafraseando Magaret Thatcher, não há alternativa. Está é a tese central, o temperamento não é o destino, mas a estrutura econômica é; querer discutir ou transformar uma entidade tida como independente da ação dos seres humanos seria pura insensatez (PATTO, 2000, p. 166).

De toda forma, o *Relatório Jacques Delors* continua-nos a ser relevante no que toca as questões das CSE. Uma vez que o texto mobiliza afetos e sentimentos como elementos para solução dos mais variados problemas da realidade, como fica claro na passagem extraída do texto:

A tensão entre o longo prazo e o curto prazo, tensão permanente, mas alimentada hoje pela supremacia do efêmero e do instantâneo, em um contexto em que o excesso de informações e de emoções passageiras leva a uma constante concentração nos problemas imediatos. As diferentes propostas procuram respostas e soluções rápidas quando, afinal, um grande número de problemas exigem uma estratégia respaldada na paciência consenso e negociação relativamente às reformas a empreender; esse é o caso no que se refere, precisamente, às políticas na área da educação. (UNESCO, 2010, p. 09).

A passagem toda é muito interessante, porque ela inicia-se com uma tensão de que uma mudança está sendo proposta, porém a velocidade no qual vai se dar essa mudança não está dada. Aqui a “paciência” é demonstrada como uma competência própria dos gestores, que deve assimilar essa competência e administrá-la para conseguir implementar as reformas educacionais com ou sem consenso. Essa competência da “paciência” pode ser reconfigurada, reinterpretada como a competência socioemocional da resiliência, nos dias de hoje, ensinada para os alunos e aos professores também. Ainda nesse trecho é importante comentar sobre a questão do “consenso” e “negociação” em relação a implementação das reformas educacionais. Novamente o documento institui os princípios das competências socioemocionais: “(...)A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, tais como o autoconhecimento e a busca dos meios adequados para garantir a saúde física e psicológica” (UNESCO, 2010, p. 09).

Em outra passagem também evidencia-se como o documento desenrola uma trilha que leva, a partir de uma certa elaboração, nos dias de hoje, as CSE, notemos a passagem abaixo:

A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal (UNESCO, 2010, p. 10).

Em todo trecho acima fica reforçado, novamente, o princípio individualista da educação, que está a serviço de desenvolver o indivíduo em detrimento da sociedade. Então, por isso a educação na visão do relatório tem como objetivo desenvolver “talentos” e “potencialidades” individuais, no sentido realizar em maior medida seu “projeto pessoal”. Sendo que, na reforma do Ensino médio, por exemplo, as CSE podem também ser apresentadas como “Projeto de Vida”, no qual em formato de disciplina ou

oficina os/as estudantes são incentivados a planejar sua vida a partir de suas habilidades, potencialidades e talentos individuais, planejando assim seu futuro profissional.

O relatório também manobra ideologicamente a relação entre os sujeitos e a sociedade. Prática essa que será amplamente utilizada nos manuais que trabalham as CSE, que hora tangenciam e hora não discutem os problemas decorrentes das desigualdades provocadas pela acumulação do capital e ou apenas citam como um elemento quase natural, para posteriormente propor uma solução calcada no indivíduo. Evidencia-se quando o documento enumera as guerras, a criminalidade e o subdesenvolvimento como infortúnios (UNESCO, 2010, p. 10).

O documento apresenta os problemas quase como um castigo divino, ou seja, eles aparecem magicamente, já que infortúnios são calamidades, desgraças ou má sorte. São causas ligadas a natureza, quase que equiparados como infortúnios da natureza, sem “previsão e controle”. Para o relatório esses acontecimentos não têm causas com ligação histórica, social ou econômica. O documento observa que aparentemente pode haver duas maneiras de observar esses problemas: o descontrole e a resignação (UNESCO, 2010, p.10).

Porém, o documento propõe outra como missão da educação: a autocrítica (UNESCO, 2010, p. 10). Ou seja, guerras, subdesenvolvimento e criminalidade podem ser resolvidos a partir de um exercício de autocrítica dos indivíduos que sofrem com essas mazelas. Novamente, a solução que o documento sugere para os conflitos sociais é individualizada. Nesta análise, o conceito de autocrítica podemos relacionar com as competências de autocrítica, autogestão, autoconsciência e Consciência Social que estão na BNCC de 2018, como também pelo Modelo Organizativo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS, 2021).

Também deve-se chamar a atenção para alguns outros aspectos importantes *no Relatório Jacques Delors*. Esse texto já destacava que a educação deveria estar preocupada com uma formação mais flexível

marcada pela polivalência, voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, dessa forma flexibilizando os currículos e as modalidades de ensino, seja tipo híbrido, online, por exemplo:

(...) Dito isto, a Comissão pensa que cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego. Tal sistema permitiria também reduzir o fracasso escolar que – e trata-se de uma evidência – está na origem do enorme desperdício de recursos humanos (UNESCO, 2010, p. 11).

Como também o documento antecipa a flexibilização das formas de trabalho, podemos citar o *Home Office*, ou também o trabalho a partir de plataformas digitais, e concluir que a intensificação do trabalho no qual os trabalhadores nessas modalidades estão submetidos é mais intensa, produzindo mais lucratividade na forma de exploração da mais valia.

Deve-se destacar que com a mudança das formas jurídicas que o trabalho vem passando, por exemplo no Brasil com a Reforma Trabalhista de 2017, que diminuiu drasticamente a cobertura de direitos trabalhistas, intensificou-se a exploração da mão de obra, assim como jogou um contingente maior de trabalhadores tanto para informalidade, quanto para o trabalho em plataformas. Ressalta-se também que o documento, chama essa flexibilização do trabalho, que tem como consequência a perda de direitos, de “mudança de status”, novamente operando um eufemismo, ou mascaramento ideológico. Pois, como já demonstrado nesse trabalho, são essas mudanças nas forças produtivas que vão motivar a implementação das competências sociemocionais nos currículos escolares, já que elas vão possibilitar aos estudantes e futuros trabalhadores um treinamento que os possibilite: uma maior produtividade, em outros termos, maior extração de mais valia; aceitar e saber gerir seus sentimentos diante das diversidades dentro do trabalho, pressão para uma maior produção, por exemplo; assim como gerir e aceitar as incertezas do mercado de trabalho e das incertezas do mundo, dito de outra forma, aceitar estar desempregado.

O relatório propõe quatro pilares para educação: *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver, Aprender a ser*. Essa proposição nos dá a pista para entender a direção em que nos chegamos tanto à discussão de competência e habilidades nos currículos escolares como posteriormente as CSE.

O documento aponta sobre a necessidade de um aperfeiçoamento constante para todas as áreas do mercado de trabalho, no qual eles denominam de “educação ao longo da vida”. Quer dizer, apenas o processo formativo dentro dos espaços escolares já não é suficiente para as demandas do capital, o trabalhador para garantir seu emprego deve estar em constante aprimoramento e caso não faça isso, corre o risco de perder seu lugar nesse concorrido mercado: “Por todas essas razões, parece-nos que é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade (...)” (UNESCO, 2010, p. 12). Importante destacar o termo impor, assim como também novamente o documento ressalta a questão da flexibilização seja dos currículos quanto das modalidades de ensino.

A decisão dos conteúdos que serão ensinados, assim como as modalidades de ensino ficará a critério da relação demanda e oferta de trabalho, isto é: a formação educacional está subordinada a demanda do local e ligada a necessidade imediata do empresariado. Com isso, entende-se que a formação do aluno é refém das conveniências contingentes do empresariado. Por outro lado, são as CSE que são apresentadas como uma formação indispensável, pois esse treinamento, sim, prepara para a vida, para um mundo repleto de dificuldades, onde o indivíduo deve estar sempre pronto para se adaptar.

E assim trazendo o *Aprender a aprender* como um objetivo pedagógico da escola, já que a seleção dos conteúdos pode ficar a cargo do indivíduo de acordo com suas habilidades e demandas, ou o seu “Projeto de vida” caso quisermos pensar de acordo com as propostas mais contemporâneas ligadas às CSE. O *Aprender a aprender* rompe a barreira professor aluno, no sentido

que flexibiliza currículo, assim quase todos têm algo a ensinar: “Podemos, inclusive, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente professor e aluno” (UNESCO, 2010, p. 12).

Após expor esses dois conceitos importantes para o documento que são: educação ao longo da vida; *Aprender a aprender*. Conceito esses que são eixos para os quatro pilares. O relatório inicia com o pilar: *Aprender a conviver*. Esse pilar trata da relação entre os indivíduos e como eles podem relacionar-se.

[...] Esta tomada de posição levou a Comissão a conferir relevância a um dos quatro pilares que apresentou e ilustrou como as bases da educação: trata-se de aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. (UNESCO, 2010, p. 13).

Salta a vista a utilização do termo “espírito”, remetendo, novamente, a uma linguagem religiosa e afetiva, ligada a cultura e a religião dos indivíduos. Mas, o que merece destaque é o uso da palavra “gestão inteligente” UNESCO (2010, p. 13). Expressão muito utilizada nos meios empresariais. E ela foi escolhida em detrimento da expressão “decisão democrática”, por exemplo. O que podemos concluir é que a “gestão inteligente e apaziguadora” (UNESCO, 2010, p. 13) pode ser uma gestão autocrática, decidida a partir de interesses econômicos, burocráticos vindo dos gestores, passando por cima dos trabalhadores da educação, assim como de toda comunidade escolar. E que tem como objetivo apaziguar os conflitos existentes dentro desse ambiente educacional e ou ambiente de trabalho. Porém, apaziguar não significa resolver, mas deixar menos intenso, tranquilizar, sufocar por forma de repressão, exclusão ou demissão os descontentes. Podemos fazer a analogia que o *Aprender a conviver* são as modernas CSE da resiliência e do engajamento com o outro (IAS, 2021).

O segundo pilar: *Aprender a conhecer*, junta os dois eixos: educação ao longo da vida com o *Aprender a aprender*, que tem como fim que o aluno foque nas alterações provocadas pelo progresso científico e nas novas atividades econômicas, e estude com profundidade um reduzido número de conteúdo, UNESCO (2010, p. 13). Podemos afirmar que dentro desses

conteúdos estariam as CSE. Porém, ressalta-se que elas se enquadram em treinamentos por estarem ligados a uma lógica comportamental (SILVA, 2018). Mas, também estão em um núcleo central de conteúdos que permitam o estudante e futuro trabalhador a desenvolver tarefas. Contudo, de acordo com o texto, são nas inovações tecnológicas e econômicas em que o foco do estudante deve estar empregado. É ali em que ele deve demonstrar que consegue individualmente, sem o auxílio da educação formal de preferência, a partir do *aprender e apreender*, todo conhecimento, habilidades e competências das inovações tecnológicas e dos novos negócios.

O terceiro pilar, *Aprender a conviver*, introduz a discussão das competências e habilidades curriculares, já que apresenta a educação como um saber fazer, ou seja, *savoir-fair* (saber fazer). Uma educação pautada para que indivíduo saiba enfrentar demandas do mundo do trabalho, em geral de comportamentais e ou habilidades, por exemplo, trabalhar em equipe. Aqui chamo a atenção para as CSE de Engajamento com o outro; Amabilidade; Abertura ao novo (IAS, 2021).

O documento chama a atenção também, para a alternância entre trabalho e estudo. Quer dizer, para o relatório, conciliar o trabalho com o estudo é algo importante, pois complementar a formação. Pois, para que a faixa socioeconômica o relatório está propondo a junção dessas duas atividades? Assim como outras questões, o questionamento acima fica em aberto no texto do relatório.

O relatório ainda se pauta em um último pilar: *Aprender a ser*, que destaca o desenvolvimento das capacidades humanas em geral, com foco no desenvolvimento individual e posteriormente no que o documento chama de “(...) responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo” (UNESCO, 2010, p. 14). Novamente, o documento sinaliza para uma agenda com referência em relação ao indivíduo que é responsável pela sua formação pessoal, como também é responsável por tentar mitigar os “infortúnios” do mundo.

O *Relatório Jacques Delors* ainda teria vários pontos para serem analisados em relação as reformas educacionais e curriculares. Porém, ressaltamos a importância que esse documento tem para esse texto no sentido que ele abre a perspectiva de estudos das suas repercussões para as competências e habilidades nos currículos escolares, e o possível negligenciamento da discussão sobre os aspectos históricos, sociais e econômicos, de outra forma, podemos afirmar que o relatório opta por uma ontologia não crítica e, assim, descrevendo uma visão falseada ou idealista da realidade.

Considerações finais

Este artigo buscou analisar as possíveis relações entre o Relatório Jacques Delors e as competências socioemocionais. A partir deste estudo teórico, é possível ressaltar que podemos conceituar as CSE como uma série de treinamentos comportamentais, que surgem primeiramente no mundo do trabalho, e posteriormente são levadas para as escolas. Assim, esses comportamentos serão ensinados aos estudantes, e futuros trabalhadores, para que no momento adequado eles sejam usados para resolver demandas próprias do mundo do trabalho.

É importante ressaltar que esses comportamentos pautam-se pela flexibilidade, já que tanto a garantia de emprego não existe, como também, o futuro trabalhador deve se adaptar aos mais variados tipos de atividades. Ou seja, não mais exercer uma função fixa. Ou pelo menos estar disposto a exercer um maior número de funções dentro do cargo em que ocupe na sua atividade laboral. Para isso os estudantes devem aprender a ter: iniciativa, a já referida flexibilidade, resiliência e determinação para solucionar as dificuldades que surgem diariamente no mundo do trabalho.

As CSE são uma demanda empresarial que foi colocada dentro da escola por influência de aparelhos de hegemonia da classe dominante, com atuação na área educacional. Pois como já argumentado, esses comportamentos ensinados têm o objetivo de formar trabalhadores flexíveis

com subjetividades alinhadas as necessidades do mundo do trabalho com maior grau de intensificação.

Exemplos de Referências:

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

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

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Publicação unesco, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em julho de 2024.

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser - La educación del futuro**. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, 1972.

IAS – Instituto Airton Senna. **Competências sociemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para educação integral**, 2021. Disponível em: <http://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf> Acesso em janeiro de 2025.

Marx, Karl. **Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846**. Tradução de Rubens Enderle; Nélcio Schneider; Luciano; Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul, 2005. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>. Acesso em março de 2024.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da classe trabalhadora**. Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins. 2018. 170 p.. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp de Araraquara – SP. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e3edfeb9-f9b3-4125-85c2-c34f261d5b49>. Acesso em janeiro 2024.