

Competências socioemocionais como dispositivo de neoliberalização da educação

Giuliana Volfzon Mordente

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FB/UERJ);
Doutora e mestre em Psicologia (PPGP/UFRJ); Psicóloga e Pedagoga

✉ giulianamordente@yahoo.com.br

Francisco Teixeira Portugal

Professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP/UFRJ);
Doutor e mestre em Psicologia (PUC-Rio); Psicólogo

✉ francisco.portugal@psicologia.uerj.br

Resumo:

O artigo tem como objetivo analisar criticamente a ascensão das competências socioemocionais na educação brasileira, com ênfase em seus efeitos subjetivantes. Busca-se, ainda, mapear as forças em disputa neste processo, investigando o modo como a educação socioemocional opera. Fundamentado nos aportes de autores como Dardot e Laval (2016), Guattari e Deleuze (1972), e Freire (2005), o estudo adota como metodologia a análise documental e discursiva de programas, legislações e materiais didático-pedagógicos relacionados à formação socioemocional. Examina-se como o discurso da educação socioemocional, ao incorporar categorias como resiliência, empatia e autogestão emocional, se articula à racionalidade neoliberal e à lógica da responsabilização individual. O texto demonstra que tais competências são produzidas sob uma retórica humanista e emancipatória, mas operam, na prática, como instrumentos de regulação subjetiva e adaptação dos sujeitos à precarização do trabalho e à flexibilização das relações sociais. A análise evidencia a atuação de organismos multilaterais, fundações empresariais e parcerias público-privadas na formulação e disseminação desses programas, revelando um processo de mercantilização da educação e de codificação de “sentimentos e emoções” pela lógica do capital. Conclui-se pela urgência de uma abordagem pedagógica que compreenda a afetividade em sua dimensão política, coletiva e situada, a partir de uma perspectiva pedagógica comprometida com a transformação social, a justiça e a escuta das realidades concretas das comunidades escolares.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, políticas educacionais, Neoliberalismo escolar, Subjetividade, Mercantilização da educação.

Socio-emotional Competencies as a Device of the Neoliberalization of Education

Abstract:

The article aims to critically analyze the rise of socio-emotional competencies in Brazilian education, with an emphasis on their subjectivating effects. It also seeks to map the forces at play in this process by investigating how socio-emotional education operates. Grounded in the theoretical contributions of authors such as Dardot and Laval (2016), Guattari and Deleuze (1972), and Freire (2005), the study adopts a methodological approach based on document and discourse analysis of programs, legislation, and didactic-pedagogical materials related to social-emotional education. It examines how the discourse of social-emotional education, by incorporating categories such as resilience, empathy, and emotional self-regulation, aligns with neoliberal rationality and the logic of individual accountability. The text demonstrates that these competencies are produced under a humanist and emancipatory rhetoric, but in practice operate as instruments of subjective regulation and adaptation of individuals to labor precarization and the flexibilization of social relations. The analysis highlights the role of multilateral organizations, corporate foundations, and public-private partnerships in the formulation and dissemination of these programs, revealing a process of commodification of education and the

coding of "feelings and emotions" under the logic of capital. The article concludes by emphasizing the urgency of a pedagogical approach that understands affectivity in its political, collective, and situated dimensions, grounded in a perspective committed to social transformation, justice, and attentive listening to the concrete realities of school communities.

Keywords: Social-emotional competencies, Educational policies, Neoliberal schooling, Subjectivity, Commodification of education.

Competencias Socioemocionales como Dispositivo de Neoliberalización de la Educación

Resumen:

El artículo tiene como objetivo analizar críticamente el ascenso de las competencias socioemocionales en la educación brasileña, con énfasis en sus efectos subjetivantes. Además, se busca mapear las fuerzas en disputa en este proceso, investigando el modo en que opera la educación socioemocional. Fundamentado en los aportes de autores como Dardot y Laval (2016), Guattari y Deleuze (1972), y Freire (2005), el estudio adopta como metodología el análisis documental y discursivo de programas, legislaciones y materiales didáctico-pedagógicos relacionados con la formación socioemocional. Se examina cómo el discurso de la educación socioemocional, al incorporar categorías como resiliencia, empatía y autogestión emocional, se articula con la racionalidad neoliberal y con la lógica de la responsabilización individual. El texto demuestra que tales competencias se producen bajo una retórica humanista y emancipadora, pero operan, en la práctica, como instrumentos de regulación subjetiva y de adaptación de los sujetos a la precarización del trabajo y a la flexibilización de las relaciones sociales. El análisis evidencia la actuación de organismos multilaterales, fundaciones empresariales y asociaciones público-privadas en la formulación y diseminación de estos programas, revelando un proceso de mercantilización de la educación y de codificación de "sentimientos y emociones" según la lógica del capital. Se concluye señalando la urgencia de un enfoque pedagógico que comprenda la afectividad en su dimensión política, colectiva y situada, desde una perspectiva comprometida con la transformación social, la justicia y la escucha de las realidades concretas de las comunidades escolares.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, Políticas educativas, Neoliberalismo escolar, Subjetividad, Mercantilización de la educación.

INTRODUÇÃO

A educação pública e privada no Brasil tem incorporado nos últimos anos de maneira ostensiva as competências socioemocionais como suposta "solução" para a promoção de uma abordagem mais "integral"¹ na formação dos estudantes. Este movimento surgiu como resposta a uma lacuna, dita, evidente: a necessidade de uma escola que acolha seus estudantes considerando suas emoções, desafios e realidades, como se a escola não as considerasse. O discurso parte da perspectiva de que o modelo tradicional de ensino, elaborado em condições históricas diferentes e centrado na memorização, padronização e transmissão de conteúdos,

¹ A BNCC conceitua a educação integral (ou por vezes denominada "formação e desenvolvimento humano global") como uma formação holística que considera as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes em diálogo com os desafios contemporâneos. Esse desenvolvimento abrange as dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural, promovendo o bem-estar individual e coletivo (LUCIANI, 2022).

seria insuficiente para lidar com as múltiplas dimensões da experiência humana, devendo também considerar explicitamente questões como saúde mental, habilidades interpessoais e a capacidade de enfrentar “exigências”² da vida contemporânea.

O foco na resiliência, na autogestão emocional e na capacidade de suportar frustrações desloca o centro do problema das variadas relações sociais para a responsabilização pessoal, reforçando a lógica meritocrática e desconsiderando as determinações históricas e políticas da desigualdade e do adoecimento psíquico. Em detrimento de transformações estruturais na organização escolar ou no modelo econômico, cujas dinâmicas intensificam o sofrimento psíquico e a precarização da vida, essas competências são instrumentalizadas como estratégias de subjetivação que visam adaptação individualizada ao desgaste produzido por essas mesmas estruturas.

Operada por interesses empresariais, as competências socioemocionais funcionam como um dispositivo funcional à lógica neoliberal, voltado para o gerenciamento, a produção e o controle da subjetividade. Ao invisibilizar a complexa trama de forças de um modelo de exploração que produz efeitos como ansiedade, *burnout* e a medicalização da vida, a escola passa a exercer um papel de normalização e gerenciamento dessas condições, orientando os indivíduos a se ajustarem às demandas do mercado sob a justificativa de bem-estar emocional. As emoções³ são moldadas para atender às exigências de empregabilidade, eficiência e competitividade, responsabilizando perversamente os indivíduos por seu sofrimento e/ou “sucesso”.

Dessa forma, as competências socioemocionais, ao se tornarem uma bandeira educacional, revelam a ambivalência de políticas aparentemente progressistas que, ao serem codificadas e conduzidas por interesses empresariais, reforçam as mesmas dinâmicas que dizem combater. Longe de ser uma resposta ou prevenção ao adoecimento social, as competências socioemocionais se configuram como um instrumento sofisticado de produção subjetiva submetida ao princípio da competição e hierarquização do capitalismo contemporâneo, transformando, não raro, a própria dor em capital humano a ser gerido. Neste trabalho, buscamos analisar o funcionamento dos programas de educação

² Este texto recorre ao uso de aspas como recurso discursivo para problematizar conceitos frequentemente tratados como universais, sinalizando termos que demandam atenção crítica nas disputas narrativas.

³ Termos como emoções, sentimentos, habilidades e afetos são frequentemente usados como sinônimos.

socioemocional no Brasil, evidenciando tanto as forças por ela mobilizadas quanto seus efeitos subjetivantes.

METODOLOGIA

Este estudo⁴ foi conduzido por meio de uma abordagem fundamentada na revisão bibliográfica e na análise de documentos, tais como legislações, normativas, relatórios institucionais, publicações em redes sociais e matérias jornalísticas. A revisão bibliográfica teve como objetivo identificar e sintetizar problematizações acadêmicas sobre o tema. Para tanto, foram consultadas bases de dados científicas, como Scielo, Google Acadêmico e outras bases de indexação de periódicos. A seleção das referências foi baseada em critérios de relevância, pertinência e impacto no campo de estudo. O corpus textual foi estabelecido pela remissão a textos relevantes que conjugam, explícita ou implicitamente, neoliberalismo e competências socioemocionais entre os textos selecionados. Não foi nossa intenção uma seleção sistemática segundo os critérios de busca bibliográfica em indexadores. Selecionamos o corpus textual pela relevância acadêmica e dos agentes sociais na implantação do código neoliberal na educação.

No que tange ao referencial teórico-metodológico-ético-político, esta pesquisa propõe uma análise da educação socioemocional no neoliberalismo escolar⁵ sob a perspectiva da psicologia social, à luz da Análise Institucional e da Esquizoanálise. Busca-se examinar suas novas facetas, investigando de que forma os enunciados organizam nossas produções subjetivas (Guattari, 1989). Mergulhar para além dos discursos aparentemente progressistas enunciados pelos grandes conglomerados educacionais exige um deslocamento que considera os agenciamentos linguísticos em sua complexidade. O objetivo é mapear as forças e os agenciamentos em curso, indagando: como a educação socioemocional opera?

As perspectivas teóricas aqui mobilizadas funcionam como ferramentas para a análise de um presente processual e rizomático, sustentado por múltiplos vetores, forças e conexões

⁴ Este trabalho é resultado da tese de doutorado da autora, Giuliana Volfzon Mordente, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

⁵ Para uma análise mais aprofundada sobre esse termo, convidamos à leitura da tese (MORDENTE, 2023).

heterogêneas, abarcando tanto as amarrações territorializadas quanto as possibilidades de abertura para novos sistemas de valor. Trata-se de um convite à subversão dos modelos produzidos pelo capitalismo, produzindo novos territórios e universos de referência no campo educacional (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Frente ao vasto mapeamento realizado por pesquisadores brasileiros sobre a financeirização da educação, a aquisição e concentração de capital, a atuação de sistemas privados de ensino, plataformas de trabalho e os efeitos na expropriação docente (ACCIOLY; LAMOSA, 2021; ADRIÃO, *et al*, 2022; ANDRADE; MOTTA, 2022; EVANGELISTA; LEHER, 2012; FREITAS, 2018; FRIGOTTO; 2011; PELLANDA; CARA 2020), destaca-se aqui a relevância do debate sobre subjetivação no contexto de adensamento e ofensiva do capital no setor educacional. Considerando a histórica contribuição da psicologia ao campo da educação, frequentemente restrita às análises do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos, esta pesquisa contribui para a ampliação desse diálogo ao abarcar os processos de subjetivação, capaz de denunciar e problematizar a emergência de uma nova racionalidade neoliberal.

DISCUSSÃO

Educação socioemocional: codificação subjetiva para individualização hierarquizante

A Pedagogia das Competências ganha força em meio às críticas dirigidas à escola conteudista, frequentemente acusada de transmitir conhecimentos considerados desinteressantes, sem sentido e de pouca aplicabilidade (SILVA, 2022). Nesse contexto, as competências surgem como uma tentativa de adequar o ensino a um mundo em constante transformação, fundamentando-se na necessidade de conhecimentos “genéricos”, amplos e flexíveis que possibilitem aos estudantes desempenhar “diversas funções” e solucionar “múltiplos problemas” (NETO, 2019). Na prática, identifica-se a descomplexificação do conhecimento e a restrição do acesso a saberes críticos para a classe trabalhadora. Dessa forma, o conceito de competência torna-se ordenador das relações de trabalho e das relações educativas, incorporando os princípios da teoria do capital humano, calcada na culpabilização dos trabalhadores pelo sistema desigual de exploração (RAMOS, 2001).

No contexto da racionalidade neoliberal, há disputa lexical e zelo na escolha dos termos difundidos como neutros, mas estabelecidos por injunções técnicas e operacionais. A noção de “qualificação” perde centralidade, enquanto o conceito de “competência” ganha destaque, por constituir um território simbólico mais afeito à lógica individualizante e potencialmente lucrativo. Diferentemente da “qualificação”, que, na sociedade salarial, estava associada a um conjunto de garantias e direitos, a noção de “competência” se configura como um atributo individual que dissocia o trabalhador de sua trajetória profissional, de seus direitos, bem como de seus grupos e histórias coletivas (LAVAL, 2019).

Paralelamente, a noção de “empregabilidade” redefine o trabalho, deslocando-o da esfera do direito para a da responsabilização individual pelo desemprego (RAMOS, 2001). Sob uma suposta igualdade de oportunidades, espera-se que cada indivíduo alcance o “*status* de empregabilidade” (SAVIANI, 2010) e desenvolva, por meio de uma educação competitiva e fragmentada, as competências exigidas pelo mercado, apresentando-se “apto” para a disputa pelos poucos empregos disponíveis (FRIGOTTO, 2011). Assim, a conquista de um posto de trabalho passa a ser entendida como resultado do esforço e empenho pessoal na própria formação (FRIGOTTO, 2015). A lógica da empregabilidade, portanto, naturaliza a descartabilidade da força de trabalho e combate a concepção do emprego como um direito historicamente conquistado, delineando os novos modos de exploração (RAMOS, 2001).

As competências e habilidades socioemocionais, por sua vez, correspondem a um conjunto de capacidades consideradas fundamentais para o “bem-estar” pessoal e social, bem como para o “sucesso” acadêmico e profissional. No contexto pedagógico, o “desenvolvimento” das “emoções” é concebido como um instrumento facilitador da aprendizagem de outros saberes (SILVA, 2022)⁶. A aderência da educação socioemocional à racionalidade liberal é explicitada ao notarmos que instituições produtoras e mantenedoras de processos coloniais globais como OCDE e o Banco Mundial fomentam a educação socioemocional e contribuem para o estabelecimento da nomenclatura para as competências

⁶ O objetivo deste artigo não envolve estabelecer definições sobre as competências socioemocionais tomando como referência o modo como os conceitos são estabelecidos em uma teoria rigorosa. Interessa, aqui, examinar de que modos as competências socioemocionais operam nos discursos e nas práticas educacionais contemporâneas. Ressalte-se que, tanto no âmbito dos grupos empresariais quanto entre os organismos internacionais, não há uma definição consensual para essas competências; em geral, são apresentados elementos constitutivos e metas associadas à sua aplicação. Neste sentido, esta análise não se propõe a identificar uma definição “verdadeira” da noção, uma vez que tal empreendimento se mostra pouco relevante para a compreensão do funcionamento do discurso neoliberal e não corresponde ao uso que o discurso neoliberal faz da categoria. O foco não recai sobre a delimitação precisa das competências socioemocionais, mas sobre as breves disputas em torno da construção dessa categoria.

socioemocionais. Entre elas, destacam-se: inteligência emocional, empatia, gestão de emoções, relacionamentos interpessoais, comunicação, resolução de problemas e tomada de decisões, pensamento crítico, resiliência, colaboração, ética e responsabilidade, perseverança, amabilidade, engajamento, trabalho em equipe, adaptabilidade, autoconhecimento, força de vontade, coragem para correr riscos, comprometimento com o trabalho, tolerância ao estresse e curiosidade⁷ (LAVAL, 2019; ACCIOLY; LAMOSA, 2021).

Grandes conglomerados educacionais não apenas promovem e patrocinam eventos para difundir e naturalizar o debate sobre as competências socioemocionais, mas também comercializam materiais e programas, associando seu uso à melhoria do desempenho acadêmico, da disciplina e do rendimento escolar dos estudantes (NETO; BORGES, 2022). No contexto das escolas públicas, o financiamento desses programas ocorre por meio de parcerias estabelecidas com as secretarias de educação (NETO, 2019). Já no ensino privado, as instituições de ensino adquirem programas terceirizados, frequentemente transferindo os custos adicionais para as famílias, que passam a arcar com os valores dos materiais suplementares.

No Brasil, a disseminação dessa proposta é protagonizada por grupos empresariais, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Natura, o Instituto Itaú e o Unibanco, entre outros⁸. Essas organizações seguem as diretrizes de Organismos Multilaterais (OM), incluindo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Além disso, esses grupos atuam em parceria com órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) (Zandoná, 2022).

A mercadoria mais valiosa dos empresários na contemporaneidade não se restringe ao lucro advindo de mensalidades e sistemas de ensino, mas reside na modulação subjetiva

⁷ A exemplo das habilidades e competências levantadas pelo relatório *The Changing Nature of Work* do Banco Mundial em 2019, pesquisas do Instituto Ayrton Senna (IAS) e documentos da OCDE.

⁸ Podemos destacar alguns programas de educação socioemocional presentes hoje no território brasileiro, entre eles: os programas do IAS, como o EduLab21, Diálogos Socioemocionais e a parceria com o My Life Socioemocional; do Grupo Lemann ou Eleva Educação (atual Grupo Salta) por meio do Laboratório de Inteligência de Vida (LIV); do Grupo Positivo, por meio da Coleção Laços; do grupo Semente Educação, por meio do Programa Semente; do Grupo Raiz Educação, por meio do Programa Raízes; do Grupo Somos Educação, por meio do Programa Líder em Mim; Escola da Inteligência (EI); assim como as pesquisas sobre as habilidades cognitivas e socioemocionais na América Latina realizadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (MORDENTE, 2023).

das novas gerações. A racionalidade do capital expande-se para diversas esferas sociais, estabelecendo uma governabilidade diretamente vinculada à produção e gestão dos modos de vida (LAVAL, 2019), sustentada pela transformação dos sujeitos em empreendedores de si, inseridos em uma lógica de competição e concorrência de um mercado de trabalho precarizado. Dessa forma, o controle dos processos de subjetivação configura-se como uma das principais estratégias das políticas educacionais hegemônicas.

Operando uma abordagem superficial e simplificada do desenvolvimento socioemocional, a complexidade e a diversidade são negligenciadas em prol da padronização dos materiais didáticos, estruturados para serem aplicados de maneira uniforme em escolas de todo o país (CAETANO, 2015). Esses manuais buscam universalizar as formas de manejo das emoções e sentimentos aos moldes do capital. Tal perspectiva desconsidera as desigualdades materiais e sociais, tratando de forma equivalente experiências subjetivas profundamente distintas—como se a tristeza de uma criança com fome pudesse ser trabalhada com os mesmos métodos e intensidade que a frustração de outra por não ter realizado uma viagem para a Disney neste ano. Nesse contexto, a mercantilização da existência redefine a concepção de ser humano, reduzindo-o a um agente essencialmente econômico e privado, seja na condição de "recurso humano" a ser gerido, seja como mero consumidor (LAVAL, 2019).

Embora diversos educadores e educadoras, como Freire (1967), Alves (2010) e hooks (2021), tenham historicamente enfatizado a centralidade dos afetos, vínculos, relações de troca e do amor nos processos educativos, a chamada educação "inovadora" reintroduz o socioemocional como uma suposta novidade no mercado dos serviços educacionais. O domínio do "socioemocional" é frequentemente apresentado como um campo exclusivo de especialistas e empresários da educação, o que reforça a percepção de que os docentes não estariam qualificados para abordá-lo, levando à exigência de cursos preparatórios precários, oferecidos pelos próprios grupos empresariais. Esse "especialismo" lucrativo produz uma desvalorização dos saberes do corpo docente, retirando-lhes a autonomia para atuar sobre as dinâmicas afetivas na escola (BAREMBLITT, 2002).

A pobreza como privação afetiva: incompetência socioemocional e desigualdade social

No Brasil, a difusão sistemática da educação socioemocional iniciou-se em 2011, com o seminário “Educação para o Século 21”, promovido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). Desde então, dois estudos tornaram-se referência na área: *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015) e *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* (Santos, Primi, 2014), este último associando diretamente competências socioemocionais ao desempenho acadêmico e defendendo sua implementação em todas as escolas públicas e privadas (Neto, 2019). Ainda em 2014, o “Fórum Internacional de Políticas Públicas”, organizado pelo IAS em parceria com a OCDE, MEC e INEP, consolidou a presença do setor privado na formulação de políticas educacionais voltadas às competências alinhadas às demandas neoliberais (Silva, 2018; Mueller; Cechinel, 2020). Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 para a educação infantil e ensino fundamental, e em 2018 para o ensino médio, instituiu-se oficialmente um modelo educativo baseado no desenvolvimento integral, articulando dimensões intelectuais (cognitivas) e socioemocionais (não-cognitivas)⁹. Em 2020, tais competências também foram incorporadas à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Zandoná, 2022).

Ambos os relatórios do Instituto Ayrton Senna (IAS) e da OCDE, fundamentados em referências teóricas estadunidenses vinculadas ao behaviorismo e à teoria do capital humano (Neto, 2019), ocultam pressupostos que fomentam estigmas e exclusões sociais. As pesquisas do IAS, por exemplo, são fortemente influenciadas pelo economista James Heckman, cujas formulações teóricas serviram de base para reformas educacionais de orientação neoliberal, como as implementadas no Chile.

Para Heckman, a privação de afeto é o principal fator gerador das desigualdades sociais, secundarizando a escassez de recursos materiais ou financeiros. Em suas palavras: “os recursos escassos são o amor e o cuidado parental – não dinheiro” (Heckman, 2013, s/p, *apud* Silva, 2018, p.66). Embora o dinheiro seja secundário em relação ao afeto, a lógica financeira tem prevalência na produção das competências socioemocionais. A educação infantil

⁹ Tanto a reforma da BNCC quanto a do Novo Ensino Médio baseiam-se em um currículo mínimo e em competências consideradas essenciais para atender às demandas do mercado. Trata-se de uma atualização dos mecanismos de docilização e normatização, agora operada pela via legislativa (Accioly; Lamosa, 2021; Cara, 2023).

constitui para Heckman espaço estratégico para o desenvolvimento precoce de competências socioemocionais, destacando que investimentos nessa fase geram altos “retornos sociais”, como aumento da produtividade, redução da violência e crescimento econômico. A lógica do custo-benefício é fabulosa: cada dólar investido na infância geraria sete dólares de retorno a longo prazo (SILVA, 2018)¹⁰.

As habilidades cognitivas e não cognitivas seriam preditoras de diversas dimensões da vida — como escolaridade, salários, saúde, gravidez na adolescência ou “quem vai vencer na vida” (HECKMAN, 2010, p.7) — e essas “lacunas” já seriam detectáveis aos três anos de idade. Essa perspectiva reforça processos de culpabilização e estigmatização das famílias pobres, especialmente das classificadas como “disfuncionais”, vistas como responsáveis por não investirem “adequadamente” em suas crianças (HECKMAN, 2010). Caberia, então, às políticas públicas compensar tais “falhas” familiares. A baixa presença de crianças afro-americanas nas universidades dos EUA poderia ser compensada se “controladas as habilidades” (HECKMAN, 2010, p.13) pois esses grupos teriam mais chances de ingresso, deslocando o foco das desigualdades estruturais, do racismo e das condições sociais de miséria para as competências individuais.

A OCDE, por sua vez, define alunos resilientes como aqueles oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos que, ainda assim, alcançam alto desempenho acadêmico do ponto de vista dos padrões internacionais (OCDE, 2011, *apud* CIERVO *et al.*, 2019). Para a organização, o potencial das competências socioemocionais reside em sua capacidade de “influenciar o comportamento e o estilo de vida das pessoas” (OCDE, 2015, p.7), ampliando os benefícios da educação formal e impulsionando habilidades cognitivas. Tais competências seriam especialmente vantajosas para populações vulneráveis, funcionando como estratégia de mitigação das desigualdades sociais (OCDE, 2015). A OCDE também argumenta que a qualificação educacional isolada não garante inserção ou permanência no mercado de trabalho, apontando a crise econômica como um dos fatores que dificultam a transição escola-trabalho. Assim, recomenda o desenvolvimento de competências como perseverança, responsabilidade e motivação como forma de aumentar a empregabilidade dos jovens (OCDE, 2015, *apud* LIMA, 2018).

¹⁰ Para uma análise mais detalhada dos estudos de Heckman, acessar a Silva (2018) e Carvalho e Silva (2017).

Defende-se que o desenvolvimento de competências socioemocionais — como a gestão de pensamentos, sentimentos e comportamentos — capacita as crianças a enfrentarem situações estressantes, como pobreza e violência, contribuindo, supostamente, para a redução das desigualdades. Nesse sentido, quanto mais desenvolvidas tais competências, maiores seriam as chances de inserção e “sucesso” em uma sociedade competitiva e meritocrática (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019). Essa abordagem, no entanto, produz um silenciamento das violências estruturais inerentes às relações capitalistas, individualizando os problemas sociais e atribuindo-os à carência de habilidades emocionais ou a *déficits* escolares (SILVA, 2022). O chamado “capitalismo emocional” infiltra-se no universo escolar com um discurso redentor, prometendo solucionar desigualdades por meio de manejo emocional de estilo gerencial, ao mesmo tempo em que negligencia as relações de dominação contemporâneas (CIERVO *et al.*, 2019). A escola, então, assume o papel de ensinar e avaliar os “traços” considerados determinantes para o “sucesso” acadêmico e profissional (SMOLKA *et al.*, 2015) excluindo da experiência os processos estruturais de produção de desigualdade e vulnerabilidade e o território de proveniência social, étnica, de classe dos estudantes.

Mantendo a dicotomia entre razão e emoção e reificando o indivíduo gerencial

A artificialidade da cisão entre funções cognitivas e afetivas, própria de um suposto universalismo do psiquismo humano, expressa-se na dicotomia entre competências cognitivas e socioemocionais. Ao classificar as competências socioemocionais como “não-cognitivas”, reforça-se uma oposição entre razão e emoção — debate explorado de forma exaustiva na história da psicologia (SILVA, 2022). Nessa perspectiva, aspectos como letramento, raciocínio lógico-matemático e domínio científico são atribuídos ao campo cognitivo, enquanto perseverança, autonomia e curiosidade são associadas ao campo “não-cognitivo” (MUELLER, CECHINEL, 2020).

Essa cisão reforça a ideia de que é possível “gerir emoções” independentemente da construção de um pensamento a respeito desse afeto e da realidade em questão, levando o indivíduo a reagir emocionalmente não com base em seu pensamento, mas segundo padrões considerados adequados para as classes economicamente dominantes. A dissociação entre a percepção dos afetos e uma reflexão crítica sobre o mundo reifica o indivíduo gerencial, cujo

funcionamento apropriado consiste em manejar seus afetos por meio de uma regulação imobilista e instrumental, evitando, assim, inserir os afetos nos diferentes registros da realidade. Os diferentes níveis de análise são reduzidos ao registro individual, de modo que a raiva diante da violência estrutural inerente ao capitalismo deve ser manejada individualmente, da mesma forma que a raiva decorrente de uma frustração matemática ou de um acontecimento fortuito (SILVA, 2018).

Esta lógica torna-se ainda mais evidente na definição de um modelo ideal de personalidade — uma referência normativa de ser humano — que orienta a seleção das competências socioemocionais a serem desenvolvidas (Silva, 2018; 2022). Trata-se de um modelo que, com vistas à mensuração, isola habilidades e traços de personalidade previamente definidos, o que tende a cristalizar e tipificar comportamentos, simplificando a complexidade do desenvolvimento humano e ocultando as experiências vivenciadas por professores, estudantes e suas famílias no cotidiano escolar (Smolka *et al.*, 2015).

Entre os principais referenciais teóricos dos programas de competências socioemocionais, é possível destacar a Teoria dos *Big Five* ou Modelo dos Cinco Grandes Fatores. Essa abordagem, gestada no campo da psicologia, propõe cinco dimensões básicas que reúnem “traços” de personalidade: (1) abertura a novas experiências; (2) consciência; (3) extroversão; (4) amabilidade; (5) estabilidade emocional. Apresentada como modelo universal, com estrutura replicável em diferentes países e culturas, cada dimensão é associada a uma competência socioemocional específica (Smolka *et al.*, 2015), mensurada por testes supostamente aptos a capturar essas dimensões (Santos; Primi, 2014; Silva, 2018)¹¹

Quadro 1 – Dimensões da Teoria do Big Five e competências socioemocionais

Abertura a novas experiências	curiosidade, imaginação, senso estético, ação, excitabilidade, ausência de convencionalismo
Consciência (também traduzida como conscienciosidade ou conscientização)	eficiência, organização, zelo, esforço, autodisciplina, deliberação
Extroversão	socialização, assertividade, atividade, disposição para se aventurar, entusiasmo, afetuosidade
Amabilidade	confiabilidade, franqueza, altruísmo, adequação, modéstia, simpatia;
Estabilidade Emocional	ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade;

Fonte: OCDE, 2015, p.35

¹¹ Vale destacar que Francis Galton, autor da principal base da Teoria dos Big Five, foi defensor da eugenia e é amplamente reconhecido por suas posições racistas e hierarquizantes. A naturalização de seu nome em relatórios da OCDE, IAS e da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SANTOS; PRIMI, 2014), entre outros documentos sobre competências socioemocionais, sem qualquer problematização de seu papel nas violações dos direitos humanos parece apoiar a tese de Mbembe da relação entre capitalismo e racismo (MBEMBE, 2018).

No mais, o IAS, com apoio da OCDE, patrocinou a criação do instrumento de avaliação em larga escala das competências socioemocionais denominado, como o Instituto, SENNA (*Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment*). O projeto piloto contou com a colaboração da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e visava carrear e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas¹². A matriz de avaliação adota o modelo do *Big Five*, descrevendo a personalidade dos estudantes a partir de seus traços (CARVALHO; SILVA, 2017). O questionário inclui itens avaliados em escalas de intensidade, como: “o aluno demonstra interesse em atividades realizadas em grupo”, “aluno tira sarro de outros colegas frequentemente” e “o aluno para de realizar a atividade quando esta fica difícil” (IAS-UNESCO, 2015, p. 27).

Figura 1. Matriz de avaliação de competências socioemocionais

Dimensão	Estabelecimento e alcance de objetivos (Conscienciosidade)	Respeito e cuidado pelos outros (Amabilidade)	Sociabilidade e entusiasmo (Extroversão)	Abertura para o novo (Abertura)	Gestão das emoções (Estabilidade emocional)
Competência	Ex.: Responsabilidade	Ex.: Colaboração	Ex.: Comunicação	Ex.: Curiosidade	Ex.: Autocontrole
Atitude	Ex.: O aluno vai preparado para as aulas; permanece comprometido com seus objetivos mesmo que levem muito tempo para serem alcançados	Ex.: O aluno encontra soluções em meio a conflito com os colegas; demonstra respeito pelo sentimento dos outros	Ex.: O aluno participa ativamente; encara as atividades com entusiasmo	Ex.: O aluno demonstra interesse em aprender; faz perguntas para melhorar a compreensão	Ex.: O aluno permanece calmo mesmo quando criticado ou provocado

Fonte: IAS-UNESCO, 2015, p.23.

De acordo com a OCDE, a avaliação das competências socioemocionais pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) também se fundamenta na literatura do modelo dos *Big Five*, baseado na aplicação de questionários aos estudantes. Entre os aspectos avaliados, incluem-se perseverança, curiosidade, determinação, resistência ao estresse, controle emocional e senso de pertencimento. A seguir, apresentam-se exemplos de questões utilizadas neste instrumento (grifo nosso)¹³:

¹² A proposta não foi amplamente acolhida pela comunidade de especialistas das áreas da educação e da psicologia, o que resultou na emissão de uma nota de repúdio por parte do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP SP, 2015) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2014).

¹³ Para compreender como o questionário aplicado aos estudantes no Brasil foi elaborado e de que forma cada questão se relaciona aos índices socioemocionais avaliados pelo PISA, é necessário recorrer a dois documentos complementares. O *PISA 2022 Technical Report* (OCDE, 2024) permite identificar quais questões do questionário se referem aos índices socioemocionais, enquanto o *PISA 2022 Context Questionnaire*

Tabela 1 - PISA 2022 Database

Determinação	- Eu me sinto confortável em assumir um papel de liderança em um grupo. - <i>Eu sei como convencer os outros a fazer o que eu quero.</i> - Eu gosto de liderar outras pessoas. - Eu guardo a minha opinião para mim mesmo(a) em discussões em grupo. - Eu expresso minha opinião aos outros sobre coisas que importam para mim. - Eu tomo a iniciativa quando trabalho com meus colegas de turma. - Eu espero que os outros assumam a liderança. - <i>Eu acho difícil influenciar as pessoas.</i> - <i>Eu quero estar no controle.</i> - Eu gosto de ser um líder na minha turma.
Resistência ao Estresse	- Eu fico nervoso com facilidade. - Eu sou mais relaxado do que a maioria das pessoas que eu conheço. - <i>Eu me preocupo com muitas coisas.</i> - Eu entro em pânico com facilidade. - <i>Eu consigo trabalhar sob pressão.</i> - <i>Eu mantenho a calma sob estresse.</i> - <i>Eu fico nervoso quando as provas se aproximam.</i> - <i>Eu consigo me recuperar rapidamente depois de algo ruim ter acontecido.</i> - Eu lido bem com estresse. - <i>Eu tenho medo de muitas coisas.</i>
Controle Emocional	- <i>Eu mantenho minhas emoções sob controle.</i> - Eu fico irritado com facilidade. - Eu mudo muito de humor. - Eu reajo de forma exagerada a qualquer coisa. - <i>Eu mantenho a calma, mesmo em situações tensas.</i> - Eu fico chateado com facilidade. - <i>Eu sei como controlar meus sentimentos.</i> - Eu tenho emoções imprevisíveis. - Eu sou temperamental. - Eu fico frustrado rapidamente.

Fonte: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html#questionnaires>.

A formulação de itens avaliativos socioemocionais supostamente neutros e mensuráveis revela pressupostos normativos problemáticos. Trabalhar sob pressão é uma virtude? “Ter medo de muitas coisas” e “manter a calma em situações tensas” sugere uma idealização de subjetividades alinhadas a expectativas de controle emocional que desconsideram as desigualdades estruturais e experiências marcadas por vulnerabilidades e violências cotidianas. Nesse cenário, a lógica avaliativa contribui para a produção de assujeitamento, moldando identidades previsíveis e funcionalmente adequadas.

(...) O que poderá resultar da avaliação de habilidades socioemocionais: premiação daqueles alunos que se conformarem aos valores estabelecidos? Segregação e discriminação daqueles que não apresentam as habilidades tomadas como as necessárias para uma sociedade “melhor”? Quem decide sobre qual é a “melhor sociedade” são os elaboradores dos itens dos testes? (ANPED, 2014, p.2).

Framework: *Balancing Trends and Innovation* (OCDE, 2023) esclarece como esses índices são construídos e qual é a finalidade da OCDE ao incluí-los na avaliação.

A OCDE e o Banco Mundial, diante das mobilizações da classe trabalhadora, passaram a investigar a força de trabalho nos países, analisando aspectos como proteções legais, organização sindical, capacidade de barganha e histórico de greves. Esses organismos interferem e orientam as políticas educacionais brasileiras, orientando-as para a produção de competências cognitivas e socioemocionais, com vistas à formação de sujeitos adaptáveis às exigências do mercado global (MUELLER; CECHINEL, 2020). Considerando que instabilidades sociais afugentam investidores, compreende-se que a repressão direta às revoltas não será suficiente; por isso, aposta-se em estratégias preventivas, sistemáticas e de longo prazo – como o ensino de competências socioemocionais – para moldar subjetividades conformadas e funcionalmente alinhadas aos interesses do capital (ACCIOLY; LAMOSA, 2021). Dada a posição periférica do Brasil na produção tecnológica, prevalece a formação de trabalhadores com formação de baixa complexidade, mas “socioemocionalmente fortalecidos” (MOTTA; ANDRADE, 2020). As competências socioemocionais, nesse cenário, cumprem uma função coercitiva: fragmentam a classe trabalhadora, apaziguam conflitos sociais e aprofundam a lógica de exploração (ACCIOLY; LAMOSA, 2021). A principal “inovação” da tecnologia neoliberal consiste, assim, em vincular o modo como os indivíduos são governados à forma como governam a si mesmos.

Como moldar esse futuro trabalhador de modo que ele não “quebre” e gere prejuízos à engrenagem neoliberal? Nesse contexto, o sofrimento torna-se irrelevante, exceto quando compromete o desempenho funcional do sujeito. Desde que silencioso e sem impacto na produtividade, pode persistir sem ser problematizado (SMOLKA *et al.*, 2015). Estabelece-se, assim, a expectativa de que o acúmulo de “capital emocional” torne o indivíduo resiliente e capaz de autogerir seu sofrimento psíquico. Contudo, essa sociabilidade individualizante não imuniza o sujeito neoliberal das dores do mundo do trabalho, produzindo culpabilização e paralisia (DARDOT; LAVAL, 2016). Assim, as competências socioemocionais caminham lado a lado com processos de patologização e medicalização da vida. Em um contexto marcado por uma epidemia de sofrimento psíquico, observa-se uma tentativa sistemática de silenciar a politização da saúde mental (FISHER, 2020). As opressões e violências cotidianas, assim como a miséria, a injustiça e a desigualdade social, tendem a ser vivenciadas como falhas individuais (SILVA, 2018).

Neste cenário sombrio, importa reconhecer que nossos afetos não são dissociados das relações e condições que os produzem, pois estão sempre contextualizados e mediatizados por projetos mais amplos de sociedade e educação. O enfoque no desenvolvimento emocional a partir de uma perspectiva individualizante – centrada em condutas interiorizadas em uma consciência que duplica o indivíduo criando o homúnculo que decide soberanamente – contribui para a manutenção das opressões capitalistas, ao promover a competição, reforçar a responsabilização individual e negligenciar as análises institucionais dos condicionamentos culturais, políticos, territoriais, étnicos e socioeconômicos que sustentam a exploração. Assim, outras dimensões da vida social e escolar constituintes dos tecidos da emocionalidade são invisibilizadas.

Essa concepção, própria à educação socioemocional, reifica, universaliza o sujeito e, contraditoriamente, produz um novo sujeito alegando que está desenvolvendo o que já está lá. Tal perspectiva se ancora em uma visão de psiquismo estruturado por representações, desvinculado de dimensões sociais e políticas, concebendo a subjetividade como interioridade a ser interpretada a partir de regras e narrativas fixadas. Essa perspectiva supõe um sujeito pré-existente, essencializado, proprietário de uma “subjetividade”, passível de ser desvelado por métodos investigativos, numa lógica de escavação psíquica (GUATTARI, 1992).

Em contraposição, interessa-nos a produção de subjetividade imanente ao campo social. Os processos de subjetivação envolvem investimentos múltiplos e simultâneos no campo social. Abandona-se a primazia da representação em favor de um inconsciente produtor, que não se constitui como base, mas como efeito do campo social (GUATTARI, 1989).

Ao capturar o desejo e reduzi-lo à lógica do sujeito unitário, reproduzem-se as formas de opressão. Assim, sem a descolonização do inconsciente, os processos de transformação política tendem à repetição. Nesse sentido, propomos a noção de subjetivação, entendendo as subjetividades como produtos na infinda e variada imanência da produção. Isso implica articular transformações macropolíticas a intervenções nos dispositivos micropolíticos de subjetivação, com ênfase no funcionamento e no exercício das máquinas desejantes (PRECIADO, 2018).

Propõe-se, assim, o deslocamento do foco das “psicologizações” — marcadas por processos de individualização e subjetivismo — para a análise da multiplicidade de forças que compõem o campo social e constituem os afetos. Sentimentos e emoções, como empatia, raiva

ou tristeza, pressupõem um sujeito que os sente, direciona e maneja, como se fossem entidades autônomas, pautado na dicotomia entre um sujeito atomizado e um social externo que o afeta. Em vez disso, compreende-se o sujeito como uma forma de estabilidade produzida pelas engrenagens do capitalismo, e os afetos como efeitos da organização social dos fluxos de desejo (GUATTARI; DELEUZE, 1972).

A crítica ao neoliberalismo escolar não se limita à denúncia da escola-empresa, mas requer a problematização da própria arquitetura social dessa instituição. Isso implica cartografar as máquinas de subjetivação, suas seleções e fluxos, e investigar como operam o regime desejante (DELEUZE; GUATTARI, 1972). A lógica neoliberal, centrada na individualização, competição e empreendedorismo, instrumentaliza os afetos como dispositivos reguladores (GUATTARI, 1992). Como reorientar os horizontes da educação para processos singulares e heterogêneos, capazes de produzir relações de resistência, expressão e criação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propagandas escolares contemporâneas anunciam uma nova “era” centrada em programas de educação socioemocional, mobilizando uma linguagem aparentemente humanizadora voltada para estudantes “críticos”, “colaborativos” e “autores de suas trajetórias”. No entanto, essa retórica opera como estratégia de ocultamento e adequação à trama de forças do capitalismo, voltada à formação de trabalhadores supostamente capazes de lidar com a instabilidade do mercado precarizado (BATISTA *et al.*, 2022). A criatividade é dirigida às novas mercadorias de consumo; a resiliência, à aceitação do mercado exploratório; a coragem, à normalização da precarização dos direitos; a independência, à lógica meritocrática; e a flexibilidade, à adaptação ao capitalismo de plataforma e à uberização do trabalho (BORDIGNON, 2020; MOTTA; ANDRADE, 2020).

O modelo disciplinar de corpos dóceis e obedientes (FOUCAULT, 2012) se atualiza em corpos moldados por novos valores contemporâneos: criativos, autênticos, empáticos, proativos e resilientes. Há uma produção de novas formas de apassivamento, em que as

emoções tornam-se centrais para a escolarização, alinhando-se à maximização da produtividade e à formação de um trabalhador emocionalmente regulado, tolerante às pressões e avesso ao confronto (LIMA, 2018).

Diante desse cenário, identificou-se, ao longo desta pesquisa, a presença de uma psicologia¹⁴ que fundamenta os programas de competências socioemocionais, exercendo funções reguladoras e adaptativas, orientadas para o controle dos indivíduos e a reprodução das desigualdades próprias da ordem social vigente. É essa contribuição que se busca problematizar e, a partir disso, transformar.

A crítica às competências socioemocionais não se resume à recusa do trabalho com sentimentos e emoções na escola. Reconhece-se a relevância de práticas educativas que integrem dimensões afetivas, relacionais e coletivas. O foco das problematizações está na operacionalização dos afetos como mercadorias, no monopólio empresarial da produção e comercialização desses materiais e na formulação de políticas públicas que instrumentalizam o desenvolvimento socioemocional como forma de controle subjetivo.

Questionar a lógica mercadológica que orienta esses programas não significa desvalorizar o trabalho com afetividade, escuta, acolhimento e vínculos, historicamente reconhecidos por educadoras e educadores como fundamentais ao processo educativo (FREIRE, 1994). O problema reside na redução da formação socioemocional a pacotes pedagógicos formatados para o consumo, desconectados da enorme variedade das realidades escolares e mediados por interesses econômicos que subjetivam modos de viver subalternos. A terceirização desses materiais enfraquece o papel da escola como espaço de formação democrática, minando os processos de autonomia da comunidade escolar (ACCIOLY; LAMOSA, 2021; BATISTA *et al.*, 2022). Nesse sentido, torna-se fundamental que as propostas voltadas às dimensões afetivas estejam em sintonia com os territórios em questão e que a escola disponha de condições institucionais, infraestrutura e valorização docente para elaborar e conduzir essas abordagens de forma crítica e situada.

Para que os docentes possam realizar um trabalho qualificado com “sentimentos e emoções” no ambiente escolar, é imprescindível que lhes sejam asseguradas condições

¹⁴ A psicologia constitui uma denominação para teorias e práticas muito variadas cuja apreensão na categoria “campo” constitui simplificação e empobrecimento. Entre as práticas e teorias psicológicas que explicitamente apoiam e realizam funções reguladoras e adaptativas indicamos a Psicologia Positiva, a Terapia Cognitivo-Comportamental e a Psicologia Evolucionária.

mínimas. Isso inclui formação inicial e continuada que habilite o enfrentamento responsável e ético dessas temáticas. Adentrar no universo dos afetos pode evocar desconfortos, memórias sensíveis ou crises, exigindo preparo e suporte institucional e territorial adequados para que essas situações sejam acolhidas e encaminhadas com cuidado e amorosidade.

A produção massiva de subjetividades competitivas, individualistas, subalternizadas em diversos recortes sociais, como nas periferias das grandes cidades, operada pela educação socioemocional, apoia parte de seu sucesso na proposição esquematizada, simplista, operativa do material base para sua implementação. Os pressupostos psicologizantes de ampla consistência social, a intensa circulação dos materiais pelos processos de mercantilização destes produtos e o agenciamento com as práticas da educação pública constituem aspectos que fornecem instrumentos para a atuação docente. Se as reflexões freireanas e de bell hooks relativas aos afetos e sua relevância para a educação já estavam acessíveis ao público leitor, elas demandam procedimentos pedagógicos que resistem à simplificação e uniformização.

Torna-se, neste sentido, fundamental que as instituições de ensino criem espaços de apoio, oferecendo recursos didáticos, momentos de troca de experiência, acompanhamento especializado – com psicólogos e assistentes sociais – para fortalecer a rede de suporte aos docentes, além de elucidar os caminhos para possíveis encaminhamentos externos para serviços de saúde. Além disso, é necessário garantir tempo e espaço na rotina escolar para o desenvolvimento dessas práticas, assim como a valorização, inclusive financeira, dos profissionais envolvidos.

A formação socioemocional, ao ser incorporada às práticas escolares, exige atenção para que não se torne refém de lógicas empresariais. Uma proposta educativa ancorada na amorosidade, no respeito mútuo e no diálogo pode ser sustentada por referências pedagógicas comprometidas com a crítica profunda aos sistemas de opressão. Nessa perspectiva, a afetividade não se restringe à passividade ou à adaptação, mas se apresenta como dimensão mobilizadora de lutas e processos de transformação social. Conforme destaca Freire (2005), a afetividade atua como catalisadora de uma educação concebida como prática de liberdade e de humanização.

Neste sentido, lutamos pela produção de emoções aliadas ao reconhecimento das condições concretas de vida (SILVA, 2022). Propõe-se, assim, um espaço escolar em que docentes e estudantes possam compartilhar experiências e afetações, não como fenômenos isolados, mas como produções atravessadas por forças sociais e políticas. Promover um ambiente “afetivamente” engajado é, portanto, condição fundamental para a formação de estudantes comprometidos com a justiça social (SILVA, 2022).

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. **Revista Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706–733, 26 ago. 2021
- ADRIÃO, T. *et al.* **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ALVES, R. **Ao professor, com o meu carinho**. São Paulo: Verus Editora, 2010.
- ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Carta aberta à comunidade acadêmica e aos representantes de secretarias e órgão do ministério da educação sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Anped, 2014. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/cartaaberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>. Acesso em: 8 set 2023
- ANDRADE, M. C. P.; MOTTA, V. C. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01–27, 22 jul. 2022.
- BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 2002.
- BATISTA, R. L. *et al.* A ideologia neoliberal na educação brasileira: considerações a partir Christian Laval. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 9, n. 21, p. 453–469, 11 nov. 2022.
- BORDIGNON, T. **Competências Sócio-Emocionais**: Uma Reflexão Sobre a Intencionalidade do Capital na Educação. UFG: 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vzCOzBNPAqU>. Acesso em: 10 jan 2023
- CAETANO, M. R. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 113– 133, 2015.
- CARA, D. **#BNCC: O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a base curricular?** Uol, 2017. Disponível em: <https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2017/12/20/bncc-o-quepaulo-freire-e-anisio-teixeira-diriam-sobre-a-base-curricular/?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 2 ago 2023.
- CARVALHO, R. S. D.; SILVA, R. R. D. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, p. 173–190, mar. 2017.
- CIERVO, T. J. R. *et al.* A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 2, p. 382–401, abr. 2019.
- CRP SP, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Nota de Repúdio do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo sobre a Avaliação em Larga Escala das Habilidades Socioemocionais de Crianças e Jovens**, 2015. Disponível em: <https://www.crp.org.br/noticia/view/1850/nota-de-repudio-do-conselho-regional-de-psicologia-de-sao-paulo-sobre-a-avaliacao-em-larga-escala-das-habilidades-socioemocionais-de-criancas-e-jovens>

[sao-paulo-sobre-a-avaliacao-em-larga-escala-das-habilidades-socioemocionaisde-criancas-e-jovens](#). Acesso em: 2 ago 2023

DARDOT, P.; LAVAL, C. Prefácio. Em: **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução Rizoma. In: **Mil Platôs 1**. São Paulo: Ed.34, 2011. p. 17–51.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 2012.

FISHER, M. **Realismo Capitalista**. É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. D. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 4, p. 906–926, 21 dez. 2018.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 30 jun. 2015.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. Em: **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 18–35.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F. **Cartografias esquizoanalíticas**. Buenos Aires: Manantial, 1989

GUATTARI, F.; DELEUZE, G. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972.

HECKMAN, J. J. **La economía y psicología del desarrollo humano en contextos de inequidad**. Conferencia Ceremonia Inaugural del Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile, 2010. Disponível em: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/la-economia-y-psicologia-del-desarrollo-humano-en-contextos-de-inequidad.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

HOOKS, b. **Tudo sobre o amor: Novas Perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

IAS-UNESCO, I. A. S. **Competências socioemocionais: material de discussão**, 2015. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br>. Acesso em: 10 jul 2023

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, L. C. P. **Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI**. Trabalho de Conclusão de Curso—Centro de Ciências da Educação: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

LUCIANI, F. T. **Formar para quê? Reformas curriculares em escolas de elite de São Paulo no século 21**. text—[s.l.] Universidade de São Paulo, 7 out. 2022.

MARTIN-BARO, I. **Crítica e libertação na psicologia: Estudos psicossociais**. Editora Vozes, 2017.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1, 2018.

MORDENTE, G. V. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação “inovadora” opera?** Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. DE. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e224423, 14 set. 2020

MUELLER, R. R.; CECHINEL, A. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, p. e48/ 1-22, 14 maio 2020.

NETO, A. C. DE M. **Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Estudos PósGraduados em Educação: História, Política, Sociedade—São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

NETO, V.; BORGES, A. **Inteligência emocional e controle das emoções**: contribuições a partir da Teoria Crítica da Sociedade. text—[s.l.] Universidade de São Paulo, 22 jul. 2022

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3GncquJ>. Acesso em: 17 jun. 2023.

OCDE. **PISA 2022 Assessment and Analytical Framework**, PISA, OECD Publishing, 2023. Paris, Disponível em: <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>.

OCDE. **PISA 2022 Technical Report**, PISA, OECD Publishing, 2024. Paris, Disponível em: <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>. Acesso em: 9 abril 2025

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65–90, 30 jun. 2019.

PELLANDA, A.; CARA, D. New Philanthropy and the Disruption of Global Education. **From the Right to Education to the Right to Learn**: Impacts From the New Philanthropy in the Education Policy Making in Brazil, 2020

PRECIADO, P. Prefácio. Em: ROLNIK, S. (Ed.). **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. N-1 Edições, 2018.

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

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: 2014

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, M. M. DA. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018.

SILVA, M. M. DA. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, p. e022013–e022013, 4 maio 2022.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 219–242, mar. 2015.

ZANDONÁ, A. A. **A conformação de uma nova sociabilidade**: competências socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento. Dissertação de Mestrado—Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).