



Vértices (Campos dos Goitacazes)
ISSN: 1415-2843
ISSN: 1809-2667
essentia@iff.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Fluminense
Brasil

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

Accioly, Inny; Lamosa, Rodrigo de Azevedo Cruz

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

Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 23, núm. 3, 2021

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625768377008>

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733>

Este documento é protegido por Copyright © 2021 pelos Autores.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

DOSSIÊ TEMÁTICO: "QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL"

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

Socioemotional Skills in Youth Education: Mechanisms of Coercion and Consent Facing the Transformations in the World of Work and the Social Conflicts in Brazil

Habilidades Socioemocionales en la Educación de Jóvenes: Mecanismos de Coerción y Consentimiento frente a las Transformaciones en el Mundo del Trabajo y los Conflictos Sociales en Brasil

Inny Accioly ¹
Universidade Federal Fluminense, Brasil
innyaccioly@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7726-4536>

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625768377008>

Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa ²
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
rodrigo1281@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7183-9589>

Recepción: 19 Marzo 2021

Aprobación: 14 Julio 2021

RESUMO:

A investigação buscou compreender as competências socioemocionais nas políticas para a formação da juventude frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. A partir do método do materialismo histórico-dialético, busca compreender as múltiplas determinações desta problemática no âmbito da estrutura e superestrutura. Apresenta o debate sobre a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais e sua relação com o mundo do trabalho. Problematisa os fundamentos das competências socioemocionais a partir da análise do histórico da sua implementação nos Estados Unidos. Analisa as competências na reforma do ensino médio e BNCC e sua implementação no projeto das escolas cívico-militares. Por fim, situa as competências socioemocionais frente aos conflitos sociais no Brasil e as perspectivas futuras. Conclui que o fomento das competências socioemocionais apresenta tendência de caráter repressivo/coercitivo que não deve ser ignorada, especialmente no cenário de aprofundamento da crise e acirramento dos conflitos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Socioemocionais, Mundo do Trabalho, Conflitos Sociais, Reformas Educacionais, Organismos Internacionais.

ABSTRACT:

The investigation aimed at understanding the socio-emotional competencies in policies for youth education in facing the transformations in the world of work and the social conflicts in Brazil. It is based on the method of historical-dialectical materialism and seeks to understand the multiple determinations of the problem in terms of structure and superstructure. The article presents the debate on the influence of international organizations on educational reforms and the connections to the world of work. It confronts the fundamentals of socio-emotional competencies through the analysis of the history of policy implementation in the United States. It analyzes the competencies in the high school reform, the BNCC, and its implementation in civic-military

NOTAS DE AUTOR

- 1 Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF) – Angra dos Reis/RJ – Brasil. E-mail: innyaccioly@hotmail.com.
- 2 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto do Departamento Educação e Sociedade (DES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Seropédica/RJ – Brasil. E-mail: rodrigo1281@yahoo.com.br.

schools. Finally, it situates socio-emotional competencies in the context of social conflicts in Brazil and the future perspectives. It concludes that the promotion of socio-emotional competencies presents a tendency of repressive/coercive character that should not be ignored, especially in the scenario of deepening the crisis and intensifying social conflicts.

KEYWORDS: Socio-emotional Competencies, World of Work, Social Conflicts, Educational Reforms, International Organizations.

RESUMEN:

La investigación tuvo como objetivo comprender las competencias socioemocionales en las políticas de educación de los jóvenes frente a las transformaciones en el mundo del trabajo y los conflictos sociales en Brasil. Se basa en el método del materialismo histórico-dialéctico y busca comprender las múltiples determinaciones del problema en términos de estructura y superestructura. El artículo presenta el debate sobre la influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas y las conexiones con el mundo del trabajo. Enfrenta los fundamentos de las competencias socioemocionales a través del análisis de la historia de la implementación de políticas en los Estados Unidos. Analiza las competencias en la reforma del bachillerato, el BNCC, y su implementación en las escuelas cívico-militares. Finalmente, sitúa las competencias socioemocionales en el contexto de los conflictos sociales en Brasil y las perspectivas de futuro. Concluye que la promoción de competencias socioemocionales presenta una tendencia de carácter represivo / coercitivo que no debe ser ignorada, especialmente en el escenario de profundización de la crisis e intensificación de los conflictos sociales.

PALABRAS CLAVE: Competencias Socioemocionales, Mundo del Trabajo, Conflictos Sociales, Reformas Educativas, Organismos Internacionales.

1 INTRODUÇÃO

A partir de 2016, por meio da Medida Provisória n. 746, foi empreendida uma ampla reforma na educação dos jovens no Brasil que se consolidou com a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, conhecida como “reforma do ensino médio”. Esta legislação incide diretamente sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96, a LDB), revogando e acrescentando novos artigos, e promove profundas alterações na escolarização da juventude no Brasil. Podemos elencar algumas dimensões nas quais a reforma incide:

- a) **o currículo**, ao instituir uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada em 2017.
- b) **a organização do ensino**, ao estabelecer itinerários formativos no ensino médio, possibilitar a certificação de experiências práticas em ambientes não escolares (junto ao setor produtivo), a concessão de certificados intermediários de qualificação, a escolarização em regime de créditos e a ampliação da oferta na modalidade a distância.
- c) **o tempo de escolarização**, aumentando a carga-horária do ensino médio de 800 horas anuais para 1.000 – a ser obrigatoriamente cumprida a partir de 02 de março de 2022 – e estabelecer progressiva expansão para 1.400 horas anuais.
- d) **o espaço escolar**, pois o aumento da carga-horária exige readequação da infraestrutura física das escolas e maior aporte de insumos (materiais didáticos, alimentação etc.).
- e) **a gestão escolar**, por meio da ênfase na gestão por resultados.
- f) **o trabalho docente**, com a instituição do currículo por competências e a dissolução das disciplinas curriculares em grandes áreas.

Compreendemos que a Reforma do Ensino Médio está inserida no contexto de reformas educacionais globais impulsionadas pelos organismos internacionais, a partir dos anos 1990, e aprofundadas nas primeiras décadas do século XXI com o objetivo de atender às mudanças no mundo do trabalho. Nos contextos em que são implementadas, essas reformas buscam instituir um currículo mínimo definido por competências, como é o caso da BNCC, em que essas são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Observamos que o currículo mínimo brasileiro concede particular ênfase aos aspectos comportamentais dos estudantes: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL. Lei no 13.415/17, Art. 35-A. parágrafo 7o)

Assim, nossa investigação teve o objetivo geral de analisar os referenciais que definem as competências socioemocionais nas atuais políticas para a formação da juventude brasileira. Investigaram-se duas ordens de fatores que, em nossa compreensão, condicionam a definição do currículo mínimo:

- a) o mundo do trabalho;
- b) os conflitos sociais.

Ressaltamos que estes fatores estão interligados, sem preponderância de um sobre o outro, e apontam para as múltiplas determinações desta problemática no âmbito da estrutura e superestrutura. Ao apontarmos que o mercado de trabalho e os conflitos sociais condicionam a definição do currículo mínimo, ressaltamos o porquê do seu caráter necessariamente flexível. Este é o sentido da proposição da “educação ao longo da vida”, que passou a ser defendida pelos organismos internacionais a partir do Relatório encomendado, em 1996, pela UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Delors.

Ao romper com as disciplinas curriculares e estabelecer a aprendizagem em áreas do conhecimento a serem complementadas pelos itinerários formativos, a reforma do ensino médio adequa a legislação brasileira ao movimento global das reformas educacionais do século XXI que tem como característica central conceder aos sistemas educacionais a flexibilidade necessária para consolidar a influência do capital em todas as dimensões da escolarização e formação humana, de forma a atender as demandas flutuantes por força de trabalho e educar o comportamento dos trabalhadores visando prevenir revoltas sociais frente às intensificadas crises do capital.

Neste sentido, estabelecemos entre os objetivos específicos da pesquisa: analisar as competências socioemocionais na BNCC do Ensino Médio, nos documentos recentes da OCDE e do Banco Mundial sobre as reconfigurações do mundo do trabalho; analisar políticas para fomento das competências socioemocionais nos Estados Unidos e no Brasil; compreender as competências socioemocionais frente ao mercado de trabalho e aos conflitos sociais no Brasil a partir da segunda década dos anos 2000.

O texto está estruturado em uma primeira seção que apresenta o debate sobre a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais e suas relações com o mundo do trabalho; uma seção que apresenta os fundamentos do debate sobre competências socioemocionais e a sua materialização nas reformas educacionais brasileiras recentes; uma seção que debate o histórico das políticas de disciplinamento do comportamento a partir do final dos anos 1980 no contexto estadunidense; uma seção que problematiza a implementação das competências socioemocionais no Brasil, a partir da análise do projeto das escolas cívico-militares; e uma seção que analisa os sentidos das competências socioemocionais frente ao histórico dos conflitos sociais no Brasil e as perspectivas futuras.

Nossa investigação conclui que o fomento das competências socioemocionais apresenta uma tendência de caráter repressivo/coercitivo que não deve ser ignorada, especialmente no cenário de aprofundamento da crise e acirramento dos conflitos sociais a partir da pandemia do coronavírus. Neste sentido, é urgente desconstruir o consenso forjado pelos aparelhos do capital em torno de comportamentos, modos de ser e se relacionar em sociedade que, em sua essência, visam fragmentar a classe trabalhadora e intensificar a exploração. Resiliência, empatia, amabilidade, engajamento, responsabilidade, organização, autogestão, pensamento crítico, determinação, iniciativa social, tolerância ao estresse, imaginação criativa, dentre outros, compõem o novo léxico do capital que, regulamentado nas políticas educacionais, visa “vacinar” os trabalhadores contra atitudes rebeldes e anticapitalistas.

2 METODOLOGIA

A investigação segue o método do materialismo histórico-dialético e tem por fundamento a perspectiva marxista da totalidade. Desta forma, efetua recortes na tentativa de compreender as múltiplas determinações (nos planos da estrutura e superestrutura) que incidem sobre a problemática da educação do comportamento dos jovens a partir das políticas educacionais recentes. O referencial marxista acerca da divisão internacional do trabalho e os aportes teóricos de Antonio Gramsci com os conceitos de bloco histórico e estado educador foram centrais para as análises.

A pesquisa envolveu levantamento bibliográfico sobre competências socioemocionais em revistas acadêmicas brasileiras e na literatura internacional; análise de documentos da OCDE e do Banco Mundial; análise documental do manual das escolas cívico-militares; levantamento bibliográfico e de dados sobre conflitos sociais a partir da segunda década dos anos 2000.

3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS, REFORMAS EDUCACIONAIS E O MUNDO DO TRABALHO

Consideramos que o conceito gramsciano de bloco histórico traz importante contribuição para a compreensão dos sentidos que as competências socioemocionais assumem no panorama do capitalismo contemporâneo. Defendemos que a análise sobre o bloco histórico é uma chave, um importante ponto de partida para a investigação sobre as maneiras como um sistema de valores culturais (o que Gramsci chama de ideologia) penetra, impregna, socializa e consolida um determinado sistema social, dirigido por uma classe fundamental, numa relação de unidade-distinção em relação aos movimentos produzidos no interior das relações de produção.

Em termos concretos, considerando uma situação histórica global (um bloco histórico), podemos distinguir, por um lado, uma estrutura social – as classes que dependem diretamente da relação com as forças produtivas – e, por outro lado, uma superestrutura ideológica e política. Para a manutenção de um bloco histórico e a supremacia da classe dirigente, faz-se essencial o estabelecimento de uma unidade – sem a primazia de um elemento sobre o outro – entre estrutura (o conteúdo econômico-social ou o conjunto das forças sociais e do mundo da produção) e superestruturas (a forma ético-política).

O vínculo orgânico entre estrutura e superestruturas é realizado pelos intelectuais (PORTELLI, 1977), que tem sua atividade compreendida intimamente relacionada ao sistema de relações sociais no qual está inserida. Para a compreensão dos intelectuais, trata-se de observar as suas funções organizativas e conectivas nos processos de produção da hegemonia. Isto significa que o intelectual orgânico (a uma classe específica) não é simplesmente o intelectual do consenso, “mas toma corpo e adquire significado em uma peculiar função conectivo-organizativa: o consenso não é um efeito que se acresce, mas está incorporado, em formas sempre diferentes e que se renovam, naquela função de fundo” (VOZA, 2017, p. 426-427) de produção da hegemonia.

Em sentido gramsciano, consideramos o Banco Mundial (BM) enquanto um intelectual coletivo que desempenha importante papel na consolidação e manutenção do vínculo orgânico que resulta na hegemonia do “capital-imperialismo” (ACCIOLY, 2018). O conceito de capital-imperialismo, defendido por Virgínia Fontes (2010), procura apreender o processo histórico por meio das contradições da disseminação do capitalismo em nível mundial, tanto resultando das vontades e projetos dos seus protagonistas, quanto expressando embates e lutas entre projetos radicalmente diversos no interior de cada país (FONTES, 2014).

Enquanto intelectual, o BM disputa a condução das reformas educacionais em nível global investindo na fabricação de dados para legitimarem as políticas difundidas nos seus inúmeros relatórios. Como exemplo, está o banco de dados global sobre a produtividade do futuro trabalhador, o *Human Capital Index*¹, lançado em outubro de 2018, com o objetivo de mensurar a futura disponibilidade quantitativa e qualitativa da

força de trabalho em cada país, supondo que estes tenham ajustado seus sistemas educacionais conforme recomendado pelo BM. O banco mensura a produtividade do futuro trabalhador a partir de dados como taxa de mortalidade, acesso à saúde e escolarização ajustada. De acordo com este índice, a produtividade do capital humano no Brasil ² seria 56%. O *HumanCapital Index* é um dos pilares do *HumanCapital Project*, que tem o objetivo declarado de pressionar os governos a adotarem prescrições de políticas para educação, saúde, mercado de trabalho e seguridade social. É importante ressaltar que as recomendações e prescrições do BM se constituem em condicionalidades para concessão de empréstimos.

Algumas destas prescrições são apresentadas no relatório de 2019, *The Changing Nature of Work* (WORLD BANK, 2019), que traça um cenário no qual o mundo do trabalho estaria passando por transformações incontornáveis devido ao avanço das tecnologias que, invariavelmente, fariam desaparecer diversos postos de trabalho, o que exigiria urgente resposta por parte dos governos. O relatório afirma que na segunda década dos anos 2000 houve um rompimento do contrato social que levou a processos de revoltas contra governos em diferentes países. Diante dos riscos da quebra geral do contrato social, o BM recomenda que os governos se empenhem em oferecer um mínimo de serviços de educação, saúde e seguridade para os mais pobres, de forma a adaptá-los às mudanças provocadas pela globalização e pelas novas tecnologias. Contudo, o BM ressalta que na maioria dos casos não seria necessário destinar mais recursos à educação e sim otimizar a sua aplicação. Segundo o banco, os anos de escolarização não estariam se traduzindo em aprendizagem efetiva, o que estaria gerando uma crise de aprendizagem em diversos países.

A diferenciação entre escolarização e aprendizagem é feita de forma a esvaziar os sentidos da escola enquanto local da formação humana, onde se realizaria o direito de acessar os conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados e onde os professores teriam papel central. Na perspectiva defendida pelo BM, o professor e a escola têm sua relevância esvaziada e esta passa a ser mais um dos lugares onde a aprendizagem é possível, juntamente com o espaço *on-line*, o local de trabalho, o espaço das fábricas e outros.

Por trás destas formulações está a teoria do capital humano, desenvolvida a partir da década de 1960, que defende que investimentos feitos diretamente no indivíduo (nas áreas de educação, saúde, treinamento e mobilidade) trariam o benefício de aumentar a produtividade da economia (SCHULTZ, 1961), que supostamente faria aumentar a renda individual do trabalhador (BECKER, 1962). O germe destas ideias já se encontrava na obra de Adam Smith “A riqueza das Nações” que, no final do século XVIII, defendia que a divisão do processo de trabalho levaria a ganhos de produtividade, mas teria como efeito tornar as pessoas “obtusas” (SMITH, 2008). Para minimizar este efeito, Smith defendeu que um mínimo de instrução era necessário para que os trabalhadores se afastassem da embriaguez, das rixas e da devassidão, que resultariam em redução da produtividade.

Enquanto uma elaboração teórica a favor da acumulação capitalista, a teoria do capital humano emergiu da constatação de que difundir uma especialização mínima (rudimentar) entre os trabalhadores, além de contribuir para difundir o *ethos* do mercado, faria aumentar a oferta de trabalhadores disponíveis para realizar uma maior quantidade de ofícios e possibilitaria a redução dos salários. Contudo, o investimento público realizado em capital humano deveria ser ajustado até um “nível ótimo”, acima do qual seria considerado um desperdício.

Compreendemos que os cálculos deste “nível ótimo”, especificamente na escolarização (nos seus aspectos quantitativos e qualitativos), são norteados visando o barateamento da força de trabalho, a sua exploração em patamares cada vez mais elevados, o que acarreta a intensificação dos conflitos sociais, aumentam os índices de violência e número de protestos contra governos e corporações, colocando em risco a segurança dos negócios. No propósito de maximizar a exploração, se faz necessário um fino ajuste na educação da classe trabalhadora de forma a também prevenir as ebulições sociais.

É neste sentido que a produção teórica do BM e seus colaboradores passam a dar centralidade à quantidade e qualidade dos anos de escolarização, disputando, em nível global, a definição do currículo, a organização do ensino e a destinação dos recursos financeiros.

O currículo por competências concede o grau de controle e flexibilidade necessários para realizar o fino ajuste na formação do trabalhador, de forma a não conceder mais escolarização do que é demandado em cada momento e em cada contexto socioeconômico. De acordo com a OCDE, a discrepância entre a oferta de competências por parte do conjunto da força de trabalho em um país e o que é demandado pelo mercado naquele país geraria efeitos econômicos e sociais negativos, mais especificamente quando há excesso de qualificação da força de trabalho. Este seria o caso do Brasil, que despontaria como segundo colocado (apenas atrás do México) no *ranking* dos países membros da OCDE com maior índice de excesso de competências da força de trabalho em relação ao que é demandado pelos empregadores (OECD, 2018b). Por suposto, este “excesso de competências” geraria reivindicações por melhores salários, o que aumentaria as possibilidades de irrupções sociais. Na mesma medida, poderia significar a formação de uma massa crítica disposta a exigir transformações mais radicais.

Em relação à demanda dos empregadores (OECD, 2018b), a força de trabalho no Brasil apresenta excesso de competências nas áreas de negócios e gestão, engenharia elétrica e tecnologia. Estariam em excesso as competências em matemática, escrita, leitura e compreensão; pensamento analítico e liderança; memória e raciocínio.

Por outro lado, na visão dos empregadores, a força de trabalho no Brasil apresenta escassez de competências nas áreas de cuidado de idosos e crianças e na área de controle de qualidade. As seguintes competências também estariam em escassez: relações interpessoais de cooperação; conscienciosidade (confiabilidade, atenção aos detalhes, integridade moral); persistência; capacidade de adaptação (flexibilidade, autocontrole, tolerância ao *stress*); habilidades psicomotoras com força física. Desta forma, fica explícito que a maior demanda do capital para a classe trabalhadora no Brasil é por competências socioemocionais, não por competências cognitivas mais complexas.

Uma das explicações para a baixa necessidade de competências cognitivas mais complexas seria a queda da participação da indústria no PIB, o que teria reduzido as demandas por competências ligadas à produção industrial (OECD, 2018b). No entanto, no Brasil, a qualificação dos trabalhadores do setor da indústria é baseada em baixas competências: 50% dos trabalhadores possuem certificação em cursos vocacionais (FIC) com carga horária menor que 200 horas, sendo seguidos por trabalhadores com certificação em cursos FIC com mais de 200 horas, e, em seguida, trabalhadores com diploma de nível técnico. Os trabalhadores com diploma em nível superior seriam a minoria. Isso aponta que o setor da indústria no Brasil emprega trabalhadores com formação de baixa complexidade. Este dado reafirma a posição de dependência do país em relação à produção tecnológica estrangeira, o baixo investimento em produção de tecnologia em solo nacional e a falta de investimento em educação de nível superior.

Para minimizar os efeitos negativos da discrepância entre oferta e demanda por competências, a OCDE recomenda (OECD, 2018b):

- maior cooperação dos sistemas de educação com os empregadores para avaliar e antecipar as demandas por competências (quais são as atuais e futuras demandas por competências);
- criar mecanismos de certificação de competências adquiridas pelo trabalhador em espaços outros (especialmente trabalhadores com baixas competências);
- tornar as instituições de formação mais flexíveis para se adaptarem mais rapidamente às demandas do mercado (por exemplo, ofertar guia de carreiras para os estudantes com informações sobre as demandas do mercado).

Observa-se que estes elementos são as bases da reforma do ensino médio no Brasil: difundir um mínimo de competências de baixa complexidade em fino ajuste com as demandas do empresariado. Neste sentido, a reforma do ensino médio e a institucionalização da BNCC se apresentam como mais uma expressão do que Fontes (2010) denominou de “política de conta-gotas”, que visam assegurar a intensificação extraordinária da exploração do trabalho por meio do gotejamento de minúsculas migalhas destinadas às famílias mais carentes.

Conforme a autora, “o calibre de tais gotas é minuciosamente dosado e o gotejamento sequer constitui algum direito, mas reitera o apassivamento do conjunto dos trabalhadores sob as novas condições da extração de sobretrabalho” (FONTES, 2010, p. 297).

O mecanismo de gotejamento das minúsculas migalhas de conhecimentos fragmentados e orientados à lógica do mercado – que passa a ser considerado como uma reafirmação do direito à educação – é tornado explícito na medida em que a reforma do ensino médio estipula um teto para a carga horária do currículo mínimo (a BNCC), a ser complementada pelos itinerários formativos: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio” (BRASIL, 1996, LDB, art. 35-A, §5o).

Concretamente, do total de 3.000 horas (ou 4.200 horas, no caso de expansão para 1.400 horas anuais) do ensino médio, apenas 1.800 horas poderão ser dedicadas ao ensino do currículo mínimo. As 1.200 horas restantes (ou 2.400, no caso de currículo com 1.400 horas anuais), deverão compor itinerários educativos que sigam quatro eixos estruturantes: “investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo” (BRASIL, 2019). A legislação concede liberdade e flexibilidade às redes de ensino e escolas para definirem: “a sequência em que os eixos serão percorridos e as conexões entre eles; o tipo de organização curricular (por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades); se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento” (BRASIL, 2019).

Assim, os itinerários formativos consomem uma parte expressiva da carga horária da escolarização da juventude em nível médio e se apresentam como meio de viabilizar a efetiva orientação da oferta de competências de acordo com a demanda do empresariado. Este mecanismo não é implementado apenas em solo brasileiro e tampouco se constitui como uma novidade na agenda do capital para a educação. Em 1996, o relatório Delors (UNESCO, 1996) apontava a necessidade de estabelecer mecanismos de “certificados pessoais de competências que façam com que cada indivíduo possa ver reconhecidos os seus conhecimentos e aptidões à medida que os for adquirindo” (UNESCO, 1996, p. 149), que constituíssem um sistema de certificados que pudessem ser somados ao diploma de ensino fundamental. A UNESCO apontava que no século XXI os sistemas educacionais teriam que lidar com o problema da “obsessão de acesso ao ensino superior, como uma questão vital” (UNESCO, 1996, p. 23) que os jovens concluintes do ensino secundário desenvolvem.

As reformas educacionais financiadas pelo BM em contextos de economias periféricas a partir do início dos anos 2000 já incorporavam este mecanismo de flexibilização da formação dos trabalhadores (ACCIOLY, 2018). Um exemplo é a reforma do ensino profissional em Moçambique, empreendida a partir de 2004. Entre as condicionalidades para concessão de financiamento estão a transformação da estrutura de organização do ensino para que o setor produtivo passe a ser incorporado diretamente e a implementação de currículo modularizado, focado em resultados a serem monitorados por sistema de avaliação externa (WORLD BANK, 2006).

É neste sentido que afirmamos que o Banco Mundial (BM), enquanto um intelectual coletivo, desempenha importante papel na consolidação e manutenção do vínculo orgânico entre estrutura (o conteúdo econômico-social ou o conjunto das forças sociais e do mundo da produção) e superestruturas (a forma ético-política) que resulta na hegemonia do “capital-imperialismo”. Enquanto que o consenso “não é um efeito que se acresce, mas está incorporado, em formas sempre diferentes e que se renovam” (VOZA, 2017, p. 426-427), a manutenção da hegemonia não pode dispensar os mecanismos coercitivos.

Neste sentido, o BM atua nas duas frentes, produzindo e renovando o consenso em torno das ideias pró-capital de forma articulada com a coerção econômica, que se materializa por meio da imposição de um pacote de condicionalidades (um conjunto de reformas) para os empréstimos aos países. O nível de cumprimento das condicionalidades é permanentemente avaliado pelos organismos internacionais, bancos e agências de mercado e servem como balizamento para investidores estrangeiros. O fato de um governo não demonstrar

empenho em efetivar as reformas é compreendido como uma má sinalização para a banca privada, o que produz consequências diversas, como, por exemplo, maior taxa de juros nos empréstimos (ACCIOLY, 2018).

Ao analisar as competências socioemocionais, buscamos também desvelar os seus aspectos coercitivos. Uma vez que as reformas educacionais exigem a institucionalização no currículo formal de uma série de comportamentos, modos de ser e de estar em sociedade, a não adequação dos professores e estudantes a tais padrões, por suposto, tenderiam a gerar consequências como perda do emprego, punições, expulsão da escola. Em síntese, tenderiam a limitar ainda mais o acesso dos trabalhadores às escassas oportunidades de acesso à escolarização, ao conhecimento, a empregos e a uma renda mínima que possibilite uma vida com dignidade.

4 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A BNCC

Por incentivo dos organismos internacionais e seus colaboradores, psicólogos e economistas têm se dedicado a pesquisar as inter-relações entre os dois campos e os possíveis benefícios para a geração de capital humano. Tais pesquisas têm afirmado ser possível conceituar e medir os traços de personalidade humana (BORGHANS *et al.*, 2008). Ao monitorar tanto as capacidades cognitivas quanto os traços de personalidade, seria possível antever resultados sociais e econômicos, como escolaridade, salários, envolvimento no crime, gravidez na adolescência e longevidade. Desta forma, formou-se um consenso de que, assim como realizam-se investimentos nas capacidades cognitivas buscando alcançar determinados resultados (o que é sustentado pela teoria do capital humano), também os traços de personalidade poderiam ser alvo de investimento e intervenção no sentido de buscar determinados resultados econômicos e sociais.

Desta forma, desde inícios do século XX, diversos autores buscaram elencar uma taxonomia dos traços de personalidade (BORGHANS *et al.*, 2008). Ganhou proeminência o modelo conhecido como *Big 5* (GOLDBERG, 1971), que elenca cinco grandes dimensões da personalidade. Estas dimensões seriam: Abertura à Experiência; Consciência; Extroversão; Concordância; e Neuroticismo (também chamado de estabilidade emocional). Esses fatores representam a personalidade no nível mais amplo de abstração. Cada uma destas dimensões resumiria um grande número de características distintas e específicas da personalidade e tornaria possível mensurar:

1. Abertura à Experiência: o grau em que uma pessoa necessita de estímulo intelectual, mudanças e variedade. Relaciona-se às dimensões da estética, sentimentos, ações, fantasia/imaginação, ideias, valores.
2. Consciência: o grau em que a pessoa é propensa a seguir regras convencionais, normas e padrões. Relaciona-se à competência, organização, obediência, esforço, disciplina, ponderação.
3. Extroversão: o grau em que a pessoa necessita de atenção e interação social. Relaciona-se à cordialidade, capacidade de agregar, assertividade, emoções positivas, busca por emoções.
4. Concordância: o grau em que a pessoa necessita de relações harmoniosas e agradáveis com os outros. Relaciona-se à confiança, franqueza, altruísmo, submissão, modéstia, ternura.
5. Neuroticismo: o grau em que a pessoa experiencia o mundo como uma ameaça e estando fora do seu controle. Relaciona-se à ansiedade, hostilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade.

Desta forma, as dimensões *Big 5* dariam fundamentação para o estímulo de determinadas competências socioemocionais passíveis de serem verificadas e mensuradas.

O relatório *The Changing Nature of Work* (WORLD BANK, 2019) aponta como sendo fundamentais para a formação dos trabalhadores as competências: perseverança, colaboração, empatia, trabalhar em equipe, adaptabilidade, gerenciamento de emoções, capacidade de resolução de conflitos, força de vontade, coragem para correr riscos, comprometimento com o trabalho.

No Brasil, as pesquisas e debates sobre as competências socioemocionais são lideradas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) ³, que reafirma o modelo *Big 5* e especifica algumas competências ⁴: autogestão, resiliência, engajamento, amabilidade, curiosidade, organização, pensamento crítico, determinação, iniciativa social, empatia, tolerância ao estresse e imaginação criativa.

Além das *Big 5*, o IAS informa utilizar uma “matriz de competências para o século 21” que combinaria aspectos socioemocionais e cognitivos “de modo a explicitar qual a visão de estudante que se pretende desenvolver” ⁵. A matriz contempla oito competências e atua como elemento integrador do currículo. A partir da matriz, os componentes curriculares estariam a serviço da promoção das seguintes competências: Pensamento Crítico; Comunicação; Criatividade; Responsabilidade; Autoconhecimento; Abertura para o Novo; Colaboração; Resolução de Problemas.

O IAS ressalta que não busca padronizar comportamentos, apenas auxiliar na concretização de “projetos de vida”.

É importante ressaltar aqui que as competências socioemocionais não são instrumentos para padronizar comportamentos, adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa, ou embasar argumentos para a cultura que culpa alunos e professores pelo fracasso escolar. Longe disso, o desenvolvimento socioemocional tem relação direta com a concretização de projetos de vida respeitando a diversidade, a singularidade e a heterogeneidade entre as pessoas. ⁶

De acordo com Porvir, parceiro do IAS: “As competências socioemocionais são habilidades que você pode aprender; são habilidades que você pode praticar; e são habilidades que você pode ensinar” ⁷

Na Tabela 1, sistematizamos as competências socioemocionais da forma em que se apresentam na BNCC. Apontamos a quantidade de vezes em que cada competência é mencionada no texto e com quais outras competências ela é colocada em relação.

TABELA 1.
Competências socioemocionais no texto da BNCC do ensino médio

COMPETÊNCIA	QUANTIDADE DE VEZES QUE É MENCIONADA	RELAÇÕES
Pensamento crítico	3	Autonomia
Criatividade	6	Imaginação, invenção, autocrítica
Responsabilidade	9	Autonomia, consciência crítica, flexibilidade, discernimento, ética da responsabilidade
Autoconhecimento	2	Identidade, emoções
Abertura	2	Experiências estéticas, solução de problemas
Colaboração	2	Autonomia, protagonismo
Resolução de problemas	10	
Resiliência	1	flexibilidade
Engajamento	5	Em práticas autorais e coletivas
Curiosidade	4	Intelectual, investigativa
Determinação	1	Resiliência
Empatia	5	Diálogo, solidariedade, emoção

Fonte: Elaboração própria

Observamos que as competências que aparecem na BNCC também estão em consonância com o que o relatório da OECD (2018b) aponta como sendo demanda do empresariado no Brasil: habilidades de relações interpessoais (cooperação); consciência (confiabilidade, atenção aos detalhes, integridade moral);

persistência; capacidade de adaptação (flexibilidade, autocontrole, tolerância ao *stress*). Competências como resolução de problemas e responsabilidade, por exemplo, reforçam a ideia de que um indivíduo responsável é aquele que encontra soluções e não aquele que exige soluções do poder público.

O recorte classista do direcionamento das competências socioemocionais fica explícito quando a OCDE afirma que “para as pessoas de renda mais baixa, as competências socioemocionais são de 2,5 a 4 vezes mais importantes que as competências cognitivas” e que “as competências socioemocionais são particularmente importantes para indivíduos com mais baixas competências cognitivas” (OECD, 2018a, p. 7, tradução nossa). Assim, estaria em curso um aprofundamento da dualidade educacional, com a negação do acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico para grande parte da classe trabalhadora.

A imbricação dos interesses privados do empresariado nas políticas educacionais, a orientação da oferta (de escolarização) pela demanda (do capital), é a expressão do que Gramsci denomina de estado ampliado (GRAMSCI, 2011). Gramsci considera o Estado como sendo composto pela conjunção da sociedade política (conformada pelo conjunto de aparelhos de coerção e repressão) com a sociedade civil (que seria o espaço onde se confrontam os diversos projetos de sociedade, incorporando a luta de classes na esfera estatal). O conceito de sociedade civil, para Gramsci, implica os aparelhos ideológico-culturais da hegemonia (como exemplo, o IAS), o aspecto educador do Estado (BUCI-GLUCKSMANN, 1980).

Para este autor, o Estado é concebido como educador na medida em que uma das suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses da classe que está no domínio (GRAMSCI, 2011). A escola é apontada como uma das atividades estatais mais importantes no seu papel educador (na função educativa “positiva”), junto com os tribunais (na função educativa “negativa”) e a “uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes” (GRAMSCI, 2011).

No atual estágio do capitalismo, torna-se cada vez mais latente a conjugação da função positiva e negativa do Estado educador, com uso articulado de coerção e consenso também por meio da escola (ACCIOLY, 2018). Esta assume a função de prover o mínimo de educação necessário para que a massa dos trabalhadores se adeque às condições instáveis e flexíveis do mercado, especialmente pela difusão da cultura do empreendedorismo (que envolve o reforço de atitudes consideradas pelo senso comum como positivas). Na mesma medida, aumenta-se o controle sobre os conteúdos e métodos da educação escolar, que são rigidamente monitorados pelas avaliações em larga escala. Estas, por sua vez, consolidam a cultura da competição, fazendo com que mecanismos de bonificação e punição permeiem o ambiente escolar.

5 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ESTADOS UNIDOS

No Brasil, as competências socioemocionais foram inseridas de forma mais explícita e sistemática a partir de 2017, com a reforma do ensino médio e instituição da BNCC. Consideramos que a escola de massas exerceu, desde os seus primórdios, a função de educar o comportamento e os hábitos dos estudantes como forma de propulsão a transformação cultural necessária para a expansão do capitalismo. Os métodos pedagógicos coercitivos empregados pela escola tradicional em sua tarefa de educar os corpos e os costumes das crianças e jovens foram largamente criticados por educadores do início do século XX, fazendo com que os castigos físicos deixassem de fazer parte do cotidiano escolar. Contudo, diversas estratégias de disciplinamento (tanto de repressão quanto de estímulo) seguiram sendo adotadas por professores e administradores escolares, com certo grau de autonomia e discricionariedade.

A partir do advento do currículo por competências e da proeminência das competências socioemocionais nas reformas educacionais do século XXI, observamos que a confluência dos campos da psicologia e da economia sobre os debates educacionais alçaram a questão do disciplinamento comportamental a um novo patamar.

Observa-se que segue em curso uma tentativa de normatizar pela via legislativa e executar como política pública estratégias de direcionamento e controle da subjetividade das crianças e dos jovens a partir das escolas, de forma organizada e sistemática. Assim, políticas educacionais passam a regulamentar o relacionamento entre professores e alunos, normatizando os comportamentos e imprimindo modos de ser e estar em sociedade. Ademais, retira dos professores a autonomia para tomar decisões relativas ao manejo do clima escolar.

Com o intuito de compreender este movimento que ganha proeminência no Brasil a partir da reforma do ensino médio e da aprovação da BNCC, realizamos uma análise do histórico das políticas de disciplinamento do comportamento nos Estados Unidos. Nosso objetivo foi buscar possíveis elementos em comum. A escolha por analisar o contexto estadunidense se deu por este ser um país que tem avançado nas pesquisas acerca de medição e avaliação de comportamentos.

Nos Estados Unidos, as bases que propulsionaram as reformas educacionais do início do século XXI – como a *No Child Left Behind* (NCLB) implementada em 2001 – encontraram-se presentes no relatório educacional *A Nation at Risk*, que foi encomendado pelo governo Reagan e apresentado à sociedade em 1983. O relatório (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 1983) argumenta que outros países estariam ultrapassando os EUA nos resultados educacionais e que as escolas estadunidenses estariam mergulhadas na mediocridade. Conforme afirma: “Se outra nação nos tivesse imposto estes medíocres resultados educacionais, nós veríamos isso como um crime de guerra”. O relatório afirmou que o risco a ser enfrentado era a perda de competitividade da indústria estadunidense frente às japonesas e coreanas devido à má qualificação ofertada pelas escolas. Desta forma, conclama a todos para investirem na educação: “A excelência custa. Mas, no longo prazo, a mediocridade custa mais”.

Para combater a mediocridade das escolas e aumentar a eficiência da força de trabalho, o relatório recomendou que o ensino fosse padronizado e constantemente avaliado, com foco em melhorar o desempenho dos estudantes. Os professores também deveriam ser constantemente avaliados e a remuneração baseada nos resultados, de acordo com o mérito. Estavam postas as bases para o controle do trabalho docente a partir de metas muitas vezes inalcançáveis.

A partir do final dos anos 80, com a justificativa de combater a violência nas escolas e garantir que estas atingissem os resultados educacionais esperados, foram implementadas políticas de tolerância zero (*zero tolerance*) em diversos distritos escolares. Estas políticas foram planejadas fundamentalmente como uma forma de instituir no ambiente escolar punições severas e invariáveis, de forma a deixar explícito para os estudantes que determinados comportamentos não seriam tolerados (SKIBA; LOSEN, 2016). Definiu-se pena de expulsão para os estudantes que portassem armas, se envolvessem em gangues ou usassem drogas. Também receberiam punições severas (suspensão e expulsão) estudantes que apresentassem comportamentos menos graves como violações do código de vestuário, perturbações à ordem, brigas, insubmissão, não conclusão das tarefas de casa, tabagismo e até comportamentos fora do espaço escolar (ibid.). Esse movimento resultou em expressivo aumento do uso de tecnologias de segurança nas escolas.

Noguera (1995) argumenta que políticas disciplinares rigorosas são adotadas menos por sua eficácia e mais pelo valor simbólico, no intuito de demonstrar para a sociedade que ações fortes estão sendo tomadas em resposta a um “colapso da ordem”. A afirmação do autor se baseia na verificação da elevação no número de suspensões e expulsões e pelo recorte racial e de classe dos alunos que são alvo das medidas disciplinares (SKIBA; LOSEN, 2016). No contexto estadunidense, a intensificação do uso do aparato repressivo nas escolas desembocou no que os pesquisadores vêm chamando de “via direta da escola para a prisão” (*school to prison pipeline*) (SKIBA et al., 2003).

A partir da década de 1980, também se intensificaram as pesquisas que buscaram aprimorar a seleção, implementação e documentação de intervenções comportamentais que fossem mais efetivas com estudantes que apresentassem “distúrbios de comportamento” (SUGAI; SIMONSEN, 2012). Desde a década de 1950, o campo da análise comportamental aplicada enfatizava que o castigo por si só não seria eficaz para

provocar mudanças de comportamentos (SKINNER, 1953). Conforme notado por pesquisadores da área, as abordagens baseadas apenas em punições provocavam efeitos como fugas, contra-agressões, habituação a consequências progressivamente mais duras e reforço do agente punidor (SKIBA; LOSEN, 2016).

A partir da década de 1990, foram estimuladas pesquisas que gerassem dados para fomentar práticas de prevenção a comportamentos considerados inadequados. As abordagens passaram a contemplar novas estratégias para o disciplinamento dos estudantes: ao invés de suspensão e expulsão, ações para fortalecer relacionamentos; aprendizagem socioemocional para ensinar estudantes a regular emoções; intervenções estruturais no ambiente escolar, como a metodologia “Intervenções e Suporte para Comportamentos Positivos” (*Positive Behavior Interventions and Support* – PBIS); e a alteração dos códigos de conduta escolares para que sejam menos punitivos (SKIBA; LOSEN, 2016).

Pesquisadores passaram a reforçar que a prevenção de comportamentos antissociais deveria ser uma estratégia ampla, baseada em evidências empíricas, com medidas a longo prazo e que fossem sistematicamente introduzidas no cotidiano escolar, por meio de práticas diárias que ensinassem e reforçassem comportamentos positivos (SUGAI; HORNER; LEWIS, 2016). Conforme o artigo publicado no *site* do Departamento Nacional de Educação dos Estados Unidos, seria como “vacinar” as crianças contra a aprendizagem e a adoção de determinados comportamentos. “Essa vacinação requer doses diárias de instrução, prática e reforço de habilidades sociais nas rotinas diárias, incorporadas em todas as interações educacionais e sociais” (SUGAI; HORNER; LEWIS, 2016, tradução nossa). Os comportamentos a serem reforçados incluem, dentre outros, respeito a si mesmo, aos outros e à propriedade; responsabilidade; e respeito às normas e segurança. Estes comportamentos deveriam ser reforçados diariamente em todos os momentos do ensino e nas interações sociais fora da escola.

O ensino dos comportamentos considerados “positivos” deveria seguir estratégias baseadas em evidências empíricas a serem adotadas por todo o corpo docente. Como exemplo, estão (SUGAI; HORNER; LEWIS, 2016): Definição de metas acadêmicas e comportamentais desafiadoras e alcançáveis; Modelagem de exemplos positivos das habilidades e comportamentos sociais esperados; Reconhecimento e valorização do comportamento social desejado ao invés da ênfase nos comportamentos negativos; Maximização do tempo de aula para obtenção de resultados acadêmicos e comportamentais; Supervisão contínua e ativa de todos os alunos em todas as configurações, o tempo todo.

Apesar das pressões sociais para que os distritos escolares enfocassem abordagens preventivas ao invés de punitivas, as políticas de tolerância zero seguem sendo largamente utilizadas, o que reforça a ideia de que a manutenção da hegemonia não pode abrir mão de mecanismos de coerção. Desta maneira, os sistemas escolares cumprem uma expressiva participação no encarceramento em massa da juventude negra nos EUA, país que possui a maior população carcerária do mundo e onde as penitenciárias privadas prosperam às custas dos detentos.

É preciso ressaltar que tanto as políticas de tolerância zero quanto as de abordagem comportamental preventiva tomam como premissa a responsabilidade de gestores e professores em assegurar o direito de todas as crianças à educação de qualidade, que é mensurada por meio de avaliações padronizadas. A metáfora utilizada para tratar os estudantes que apresentam comportamentos inadequados é a de que se existe uma mãe podre, é preciso retirá-la do meio das demais.

A mesma lógica é usada em relação aos professores. Conforme apontam Carter e Lochte (2017), desde a publicação do relatório *A Nation at Risk* nos anos 1980, sucessivas reformas educacionais tiveram como alvo “mitigar os impactos negativos que os professores têm sobre os alunos” (CARTER; LOCHTE, 2017, p. 13). Goldstein (2014) recorda a matéria de capa de uma edição da revista *Newsweek* que, em 2010, trouxe a imagem de um quadro-negro com uma única frase escrita: “devemos despedir professores ruins”, assim como o discurso do presidente Obama que, em 2011, prometeu “parar de inventar desculpas para professores ruins” (GOLDSTEIN, 2014, p. 12).

Assim, percebe-se que a “tolerância zero” também se aplica em relação aos professores. Com efeito, para que o capital tenha controle sobre a escolarização da classe trabalhadora – de forma a prevenir comportamentos que subvertam a sua lógica – se faz necessário minar a organização sindical dos professores (COMPTON; WEINER, 2008), o seu plano de carreira – implementando remuneração de acordo com a *performance* e mérito – e a própria formação docente (CARTER; LOCHTE, 2017).

6 ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: POLÍTICA DE TOLERÂNCIA ZERO NO BRASIL?

Ao buscar compreender como as competências socioemocionais estão sendo implementadas no Brasil após a promulgação da reforma do ensino médio em 2017 e a instituição da BNCC, nos deparamos com o programa de promoção das escolas cívico-militares, principal política educacional do governo que assumiu a presidência em 2019.

Analisamos o regulamento das escolas cívico-militares (BRASIL, 2020) com o objetivo de identificar de que forma o programa regulamenta o relacionamento entre professores e alunos, normatiza comportamentos e imprime modos de ser e estar em sociedade. Também buscamos verificar se existem semelhanças com as políticas estadunidenses de punição (tolerância zero) e de prevenção de comportamentos.

A organização das escolas cívico-militares (Ecim) possui a seguinte composição: Direção Escolar; Secretaria Escolar; Divisão de Ensino; Divisão Administrativa; e Corpo de Monitores. Os princípios das escolas cívico-militares (Ecim) são inspirados nos princípios do ensino expressos na LDB/96. Contudo, importantes alterações e omissões são feitas. No Quadro 1, apresentamos um comparativo.

QUADRO 1.
Princípios da educação

	ESCOLAS CÍVICO-MILITARES	LDB
I	igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;	igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II	liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;	liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III	respeito às diferenças individuais;	pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV	valorização dos profissionais da escola;	respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V	gestão democrática;	coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI	valorização da experiência extraescolar;	gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII	busca permanente pela melhoria da qualidade;	valorização do profissional da educação escolar;
VIII	educação integral	gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX	participação ativa da família na escola.	garantia de padrão de qualidade;
X		valorização da experiência extra-escolar;
XI		vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII		consideração com a diversidade étnico-racial.
XIII		garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Adaptado de BRASIL (1996, 2020)

Observa-se que os princípios das Ecim omitem a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; a consideração com a diversidade étnico-racial; e a garantia do direito à educação. Por outro lado, incluem a participação ativa da família na escola e o respeito às diferenças individuais. Apesar de excluir dos seus princípios o respeito à liberdade e apreço à tolerância, as Ecim mantêm o princípio da gestão democrática.

O regulamento das Ecim omite o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas como sendo um dos seus princípios, contudo reconhece que está submetida à Constituição Federal e à legislação educacional. Entretanto, faz-se a ressalva:

Essas assertivas autorizam os sistemas de ensino à escolha e à prática de diferentes correntes pedagógicas. Cumpre observar que, tendo o sistema ou o estabelecimento de ensino feito a escolha, os diversos componentes do processo educacional devem guardar coerência entre si, ou seja, o currículo, a didática e a avaliação – por exemplo – devem seguir a mesma orientação (BRASIL, 2020, p. 104).

A suposta coerência se apresenta como uma medida para limitar a autonomia pedagógica do professor, assim como o pluralismo de ideias entre o corpo docente e os demais profissionais da educação.

Os valores que baseiam as escolas cívico-militares são: civismo; dedicação; excelência; honestidade; e respeito (às instituições, às autoridades e às normas estabelecidas). No Quadro 2, traçamos um comparativo entre as competências socioemocionais demandadas pelo empresariado brasileiro (OECD, 2018b) e os valores norteadores das Ecim.

QUADRO 2.
Comparativo: Valores das Ecim e Demandas do Empresariado

VALORES DAS ECIM	DEMANDAS DO EMPRESARIADO (OECD, 2018b)
Civismo	Cooperação, Integridade Moral
Dedicação	Persistência
Excelência	Atenção aos detalhes
Honestidade	Confiabilidade, Integridade Moral
Respeito	Consciência

Fonte: Adaptado de BRASIL (2020) e OECD (2018b)

Para trabalhar estes valores de forma sistemática, as Ecim devem destinar uma hora/aula para desenvolver o “Projeto Valores”, conduzido pela seção psicopedagógica e pelos monitores.

Observamos que o trabalho de educação e normatização do comportamento é realizado pelos monitores, que são militares vinculados administrativamente ao Ministério da Defesa ou aos órgãos de segurança estaduais e municipais. Eles são responsáveis pela Gestão Educacional e atuam na promoção sistemática de atividades de difusão dos valores da escola e de garantia do bom comportamento do aluno. Dentre as suas atribuições estão (BRASIL, 2020): melhorar o ambiente educativo; colaborar no desenvolvimento dos alunos, nos aspectos afetivo, ético, moral, social e simbólico; estimular a solidariedade, a satisfação e a alegria de estar na escola; desenvolver sentimento de pertencimento entre os alunos; assegurar o cumprimento das Normas de Conduta e Atitudes e desenvolver o espírito cívico, estimulando a prática dos valores e o culto aos símbolos nacionais; providenciar, junto aos responsáveis dos alunos, um termo de autorização de direito de imagem para fins de divulgação de atividades pedagógicas pela escola e pelo MEC; elaborar, para os responsáveis, informativos que reforcem atitudes positivas dos alunos; aplicar medidas educativas; promover a sensação de segurança no ambiente escolar; contribuir para a diminuição dos índices de violência na escola, física, verbal ou contra o patrimônio; coibir os casos de *bullying* e outras formas de discriminação; planejar e conduzir as formaturas e outros eventos cívicos na escola; valorizar junto aos alunos a apresentação pessoal e o uso correto dos uniformes, estimulando o orgulho de pertencerem a uma Escola Cívico-Militar.

A lista de atribuições dos professores inclui, além das atribuições pedagógicas expressas na LDB (BRASIL, 2020): pontualidade e assiduidade; participação em inúmeros estágios, seminários e encontros de atualização pedagógica e aperfeiçoamento profissional; cumprir diretrizes, normas e ordens contidas nos documentos e nas diretrizes da secretaria de educação; participar do Projeto Valores (sem, no entanto, ter função condutora); e dialogar com os monitores. Além disso, os professores devem primar por: pontualidade e assiduidade; capacitação profissional; apresentação pessoal; dedicação; equilíbrio emocional; responsabilidade; e respeito às diferenças. Percebe-se, pois, a tentativa de normatização e controle do comportamento dos professores.

É aos monitores que são delegadas as responsabilidades relativas ao desenvolvimento afetivo, ético, moral, social e simbólico dos estudantes, por meio de um sistema de recompensas e punições, que agregam ou subtraem valor ao histórico do aluno. Em uma verdadeira matemática do comportamento, o aluno recebe ou perde pontos de acordo com sua atuação no ambiente escolar e extraescolar. O comportamento é classificado por um grau numérico, que se estende por todo o curso, e a sua avaliação é atualizada em cada ano. O aluno transferido de uma Ecim para outra carrega consigo a avaliação que obteve na escola anterior.

O sistema de recompensas engloba: elogio perante a turma, em aula ou em formaturas; elogio no histórico do aluno; e prêmios.

A concessão do elogio é prerrogativa do gestor competente, e aquele que não possui tal competência deverá reduzir a termo sua solicitação constando os motivos e as circunstâncias que determinam a proposta. Depois de analisada pelo gestor competente, a concessão de elogio poderá ser ou não concedida. No caso de deferimento, o elogio constará do histórico do discente com conseqüente acréscimo dos valores (BRASIL, 2020, p.280).

A tabela de pontos das recompensas determina:

- a) Elogio coletivo.....0,10
- b) Elogio individual0,30
- c) Aluno aprovado.....0,50
- d) Aluno aprovado com recuperação final.....0,20
- e) Transcurso de tempo sem receber medida educativa:

 Será acrescido 0,01 (um centésimo) ponto por dia no grau de comportamento do aluno que não tenha sofrido medida educativa no período de 30 (trinta) dias a contar da última medida educativa aplicada, até que alcance o grau numérico 10, exceto nos períodos de férias/recesso escolar (BRASIL, 2020, p. 279).

Conforme é possível apreender, são recompensados: os alunos que não sofrerem punições; os alunos aprovados; e os alunos elogiados. Ao contrário dos comportamentos que devem ser punidos, o manual do aluno não apresenta com clareza quais comportamentos devem ser elogiados. Apenas afirma que “sua finalidade é estimular o exercício da cidadania, o bom desempenho nas atividades escolares, o respeito ao próximo e a retidão de conduta necessária à construção de um ambiente social de convivência saudável” (BRASIL, 2020, p. 279).

O sistema de punições engloba, em ordem crescente de atenção (BRASIL, 2020, p. 282):

- a) Advertência;
- b) Repreensão;
- c) Atividade de Orientação Educacional;
- d) Suspensão;
- e) Transferência compulsória.

Em alguns casos, o estudante pode apresentar justificativa e não sofrer punição: na prática de ação meritória; em legítima defesa, própria ou de outrem; por motivo de força maior, plenamente comprovado; e por ignorância, plenamente comprovada, desde que não atente contra os sentimentos de civismo e humanidade. Como a ação meritória não é claramente designada no documento, abrem-se brechas para

interpretações diversas. Por exemplo, seria possível um estudante que agredir outro estudante deixar de sofrer punição se for considerado que ele estava praticando ação meritória?

O sistema de punições apresenta uma lista de circunstâncias atenuantes e circunstâncias agravantes. O documento apresenta uma relação de 30 atitudes e comportamentos a serem punidos, dentre eles: utilizar-se do anonimato; comportar-se de maneira inadequada; deixar de comparecer ou chegar atrasado nas atividades; deixar de comunicar ao superior a execução de tarefa dele recebida; retardar a execução de qualquer tarefa; ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro da escola, cartazes, jornais ou publicações que atentem contra a moral; apresentar-se com uniforme diferente do que foi previamente estabelecido; ter pouco cuidado com o asseio próprio ou coletivo e com sua apresentação individual; deixar de usar ou utilizar de maneira irregular peças de uniforme; publicar ou contribuir para que sejam publicadas mensagens, fotos ou qualquer outro documento, na internet, que possam concorrer para denegrir a imagem de integrantes da escola; utilizar, sem devida autorização, telefones celulares e/ou aparelhos eletrônicos nas atividades escolares.

Observa-se que o sistema de punições, apesar de ser bastante detalhado, carrega um elevado grau de subjetividade, no qual pesará a visão de mundo, a perspectiva política e os valores do agente encarregado de punir. Por exemplo, receberá punição o estudante que utilizar o anonimato para denunciar situações de abuso por parte dos oficiais da escola? Serão consideradas inadequadas as demonstrações de afeto entre os estudantes ou serão punidos estudantes que rompem com a heteronormatividade? A proibição de jornais, cartazes ou publicações que “atentem contra a moral”, incluiria jornais sindicais, publicações de partidos políticos ou organizações estudantis?

A partir desta análise preliminar sobre a implementação das competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras – tomando como foco a análise do programa das escolas cívico-militares, que se configura como principal política do governo federal para a educação – foi possível observar aproximações ao modelo estadunidense das políticas punitivas de tolerância zero, inclusive em relação ao trabalho docente⁸. Observamos que são impostas sérias restrições à autonomia dos professores para intervir pedagogicamente nos conflitos em sala de aula e para fomentar o desenvolvimento dos estudantes, em sua ampla acepção.

Não foi possível concluir em que medida as Ecim se assemelham aos programas estadunidenses que atuam na via da prevenção de comportamentos considerados problemáticos. Em primeira análise, notamos que a ênfase das Ecim recai em apontar sistematicamente como o aluno não deve se comportar, punindo aqueles que cometem faltas. As recompensas, por sua vez, não acarretam reais benefícios aos estudantes, a não ser o alívio de que não serão punidos.

O sistema de punições/recompensas cumpre, em última análise, as funções de estimular a competição entre os estudantes, fomentar divisões entre os “bons” e os “mediócrs”, incentivar o denunciismo e eliminar comportamentos de questionamento, reivindicação e indignação. Enfim, a formação de um “bom liberal” (COLOMBO; LAMOSA, 2020).

Enquanto política pública, as Escolas Cívico-Militares estão alinhadas ao currículo por competências e às demandas do empresariado por competências socioemocionais, que, neste modelo de escola, é colocado a cargo de militares. A análise da implementação das competências socioemocionais nas Ecim auxilia a complexificar as investigações que se limitam a desvelar apenas o seu caráter de construção do consenso ativo entre os trabalhadores diante da precarização das relações de trabalho, um consenso construído em torno do reforço positivo da cultura do empreendedorismo. Defendemos que é necessário ampliar a compreensão acerca do caráter coercitivo do ensino das competências socioemocionais, especialmente diante do acirramento dos conflitos sociais.

7 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS FRENTE AOS CONFLITOS SOCIAIS NO BRASIL RECENTE

Ao buscar analisar as competências socioemocionais frente à dimensão dos conflitos sociais no Brasil, algumas perguntas ganham proeminência: Na perspectiva do capital, qual a função objetiva de se investir em estratégias de longo prazo para a educação do comportamento dos trabalhadores, intervindo desde a infância por meio das escolas?

Diante do atual momento de mundialização do capital e financeirização da economia, as preocupações da classe dominante em torno dos impactos econômicos da mobilização dos trabalhadores fazem-se mais acentuadas e ganham novas dimensões. A maior integração do mercado global possibilitou que as corporações transnacionais ganhassem liberdade para selecionar em quais países realizariam investimentos, onde construiriam fábricas, parques tecnológicos e onde intensificariam a exploração do trabalho e dos recursos naturais.

Esta reconfiguração das cadeias produtivas gerou maior demanda por pesquisas acerca do estado da força de trabalho em cada país (conduzidas em larga escala pela OCDE e o Banco Mundial), assim como pesquisas que pudessem subsidiar políticas de educação da força de trabalho (nos aspectos cognitivos e socioemocionais). As pesquisas sobre o estado da força de trabalho em cada país, em geral, analisam taxas de desemprego, subemprego, informalidade, desalento, escolarização, acesso a serviços básicos, longevidade – elementos introduzidos no *Human Capital Index* –, assim como as proteções trabalhistas e o grau de organização da classe trabalhadora.

Como exemplo, o nível do impacto do poder de barganha dos trabalhadores na organização das empresas globais (Tabela 2) foi calculado por Carluccio e Bas (2015) a partir dos seguintes fatores: proteção de funcionários envolvidos em disputas coletivas; aspectos do direito trabalhista que determinam o equilíbrio de poder entre empregadores e empregados durante conflitos; se o direito à ação coletiva é permitido por lei; se as greves são legais e com qual frequência ocorrem; se os empregadores podem substituir trabalhadores em greve; a amplitude da cobertura sindical, definida como o número de trabalhadores cobertos por acordos coletivos. O índice varia entre 0 e 1, com valores mais altos representando maior poder de barganha dos trabalhadores.

<i>OECD</i>	
Denmark	0.13
Finland	0.21
Canada	0.25
Austria	0.29
Korea	0.38
Turkey	0.38
UK	0.38
US	0.38
Belgium	0.42
Poland	0.42
Australia	0.46
Spain	0.46
Sweden	0.46
Germany	0.50
Hungary	0.50
Ireland	0.50
Netherlands	0.50
New Zealand	0.50
Switzerland	0.50
Greece	0.54
Japan	0.54
Mexico	0.58
Norway	0.58
Portugal	0.58
Italy	0.83
<i>Non-OECD</i>	
Jamaica	0.17
Kenya	0.17
Egypt	0.25
Ghana	0.25
Taiwan	0.25
Zambia	0.25
South Africa	0.38
Chile	0.33
Israel	0.33
Jordan	0.33
Thailand	0.33
Tunisia	0.33
Uganda	0.33
Pakistan	0.33
Brazil	0.38
China	0.38
Malaysia	0.38
Uruguay	0.38
Zimbabwe	0.46
Indonesia	0.50
Venezuela	0.50
Bolivia	0.54
Colombia	0.54
Singapore	0.54
Argentina	0.58
Sri Lanka	0.58
Hong Kong	0.63
India	0.63
Panama	0.63
Senegal	0.63
Peru	0.71
Ecuador	0.75

TABELA 2.
Índice do Poder de barganha dos trabalhadores, por país

Fonte: Carlucio e Bas (2015, p.10)

A Itália desponta como o país em que os trabalhadores detêm maior poder de barganha frente ao empresariado (0,83), enquanto a Dinamarca aparece como sendo o país em que os trabalhadores teriam menor poder de barganha (0.13). O Brasil aparece com índice de 0,38, o que faz concluir que o poder de barganha do trabalhador brasileiro não é um elemento a ser desprezado pela classe dominante.

No Gráfico 1 (DIEESE, 2019) é apontada uma série histórica do número de greves realizadas no Brasil, entre 1983 e 2018. Nota-se que, após a recuada do regime militar no final da década de 1980, surge um movimento crescente de greves, especialmente na esfera privada.

No início dos 1990, o número de greves atingiu um pico que apenas será retomado a partir de 2013. Entre 2013 e 2016, o número de greves se manteve relativamente constante e passou a decair em 2017. Nota-se que ao longo dos governos Lula (2003 – 2011), o número de greves permaneceu baixo.

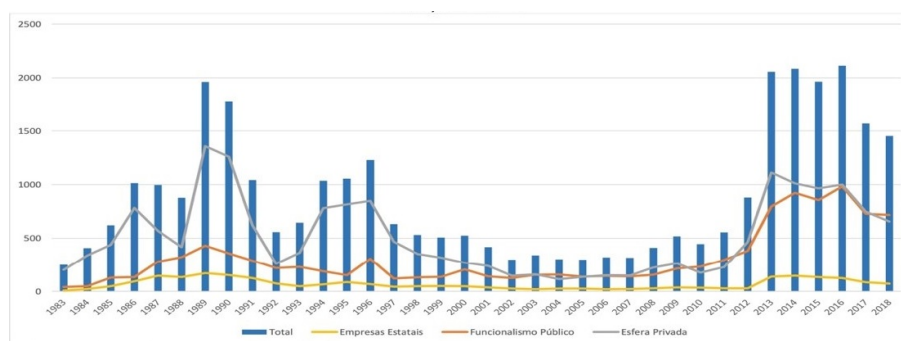


GRÁFICO 1.
Número de greves no Brasil, 1983-2018

Fonte: DIEESE, 2019

No Gráfico 2 se aponta que, apesar de os trabalhadores da esfera privada despontarem com maior número de greves, o funcionalismo público desponta com o maior número de horas paradas, o que indica que a estabilidade do funcionalismo produz efeitos no seu poder de mobilização.

É preciso ressaltar que a categoria docente teve importante protagonismo nas greves: em 2013, todos os estados tiveram paralisações de professores das redes estaduais, assim como professores das redes de 118 municípios⁹. Em 2014, ano de realização da Copa do Mundo no Brasil, docentes em vários municípios também paralisaram. Em 2015, as instituições federais de ensino superior estiveram em greve por cerca de 5 meses¹⁰.

Este dado reforça a percepção acerca da necessidade do capital em desenvolver estratégias de controle sobre o trabalho docente, pois, além de ser uma categoria profissional bastante numerosa, tem grande potencial mobilizador nas greves, paralisações e protestos de rua.

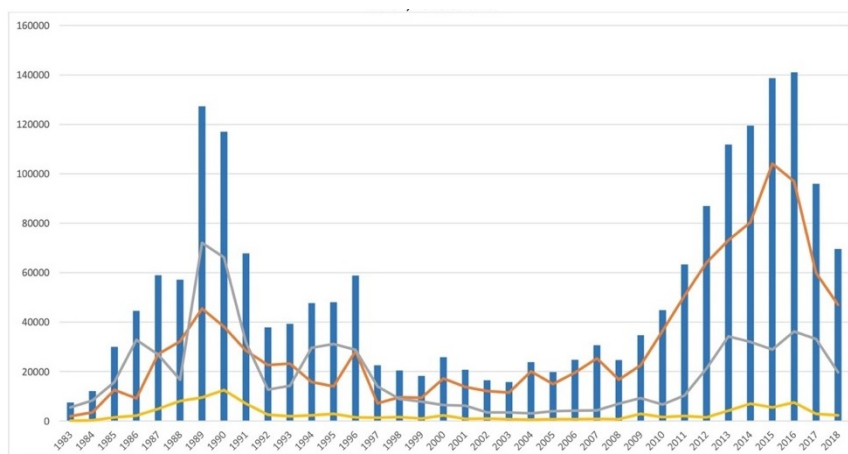


GRÁFICO 2.
Número de horas paradas no Brasil, 1983-2018

Fonte: DIEESE, 2019

No Gráfico 3 é apontado o caráter das greves realizadas entre 1983 e 2018, se possuem caráter propositivo ou defensivo. Observa-se que a partir de 2013 as greves se tornaram eminentemente defensivas frente aos ataques aos direitos dos trabalhadores, o que culminou na reforma trabalhista (2017) e na reforma da previdência (2019).

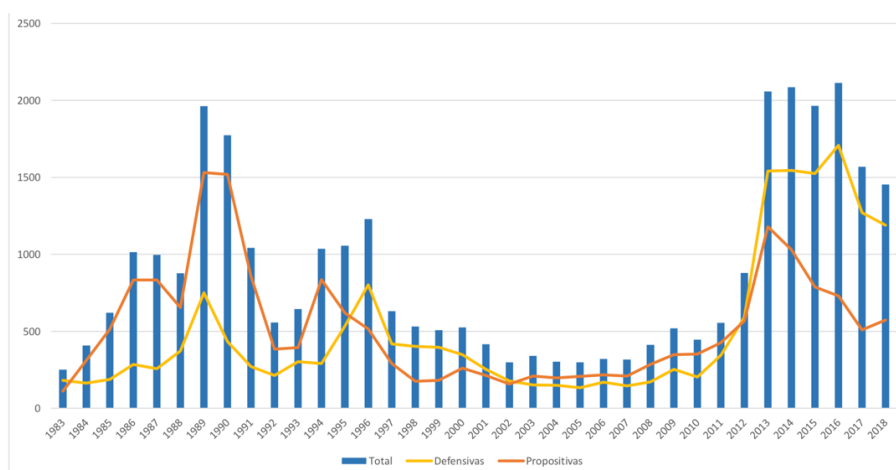


GRÁFICO 3.
Caráter das Greves, Brasil, 1983 a 2018

Fonte: DIEESE, 2019

Ao analisar dados do IPEA sobre o mundo do trabalho no período 2014-2019, Barbosa (2019) aponta que, em 2014, os 50% mais pobres tinham acesso a apenas 5,7% da renda total do trabalho no Brasil. Em 2019, aquela fração caiu para 3,5%. Por outro lado, o grupo dos 10% mais ricos se apropriava, em 2014, de cerca de 49% da renda total do trabalho. Em 2019, esta fração cresceu para 52%, apontando para um quadro de desigualdade extrema.

A avanço da destruição de postos formais de trabalho, a partir de 2016, teve impacto direto sobre o aumento da desigualdade (ibid.). Como efeito, o setor informal passou a se expandir, provocando uma leve equalização – uma vez que o trabalhador ter renda instável ainda é situação preferível à ausência de quaisquer rendimentos. No entanto, na medida em que um número maior de trabalhadores desempregados migra para o setor informal, esta leve equalização deixa de surtir efeito (BARBOSA, 2019), pois o desemprego faz reduzir o consumo e o setor informal se torna incapaz de assegurar rendimentos mínimos para a sobrevivência.

Em 2017 e 2018 (anos em que o número total de greves de trabalhadores decaiu drasticamente), o desemprego e o desalento se estabilizavam em níveis extremamente altos (BARBOSA, 2019), apontando que um contingente expressivo passou a não ter qualquer rendimento do trabalho.

O levantamento realizado pela CPT (2019) sobre o número de manifestações realizadas em 2018 (marchas, atos, jornadas etc.) e o número de pessoas envolvidas aponta que, em todo o Brasil, cerca de 170 mil pessoas participaram de manifestações em 2018, sendo a região nordeste a que liderou o número de ocorrências e de pessoas. A CPT também aponta que houve um aumento expressivo de pessoas envolvidas em conflitos no campo a partir de 2014 e um pico em 2018, o que demonstra uma tendência de crescimento do número de pessoas no campo lutando por direitos.

Constatamos que em um cenário de avanço das expropriações, aumento da desigualdade, aumento do número de desocupados e desalentados, destruição de postos formais de trabalho, expansão do setor informal (cada vez mais instável) e destruição de direitos trabalhistas, o Brasil tem apresentado um quantitativo significativo de trabalhadores dispostos a se manifestarem e a lutarem por direitos.

A impossibilidade de o setor informal absorver a massa crescente de trabalhadores desempregados – que passam a não lograr o mínimo para a subsistência – aponta que a difusão da cultura do empreendedorismo enquanto política educacional para angariar o consenso dos trabalhadores não se sustentará por muito tempo, principalmente em face da crise econômica de 2020/2021. A análise aponta para a perspectiva de aumento significativo do descontentamento e protestos de rua nos próximos anos.

Na perspectiva do capital, os distúrbios sociais são altamente indesejáveis, pois provocam sensação de insegurança que afasta investidores estrangeiros. Em um país como o Brasil – com histórico de largas

manifestações sociais – as soluções puramente repressivas das revoltas dos trabalhadores não surtem efeitos que se sustentem no tempo.

Desta forma, para o capital, se faz necessário investir em estratégias organizadas, sistemáticas e de longo prazo para educar o comportamento dos trabalhadores desde a infância, de forma a “vaciná-los” contra atitudes que possam ameaçar a ordem e a segurança dos negócios. Neste pacote, também se inserem o controle sobre o trabalho docente e o desmantelamento desta categoria profissional que agrega grande potencial mobilizador.

Enfim, estes parecem ser os sentidos da implementação das competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do currículo por competências no Brasil vem no sentido de possibilitar o fino ajuste da formação dos trabalhadores de acordo com as atuais demandas do capital. Este ajuste ocorre nos âmbitos quantitativo e qualitativo.

No âmbito quantitativo, a reforma cumpre a função de conter o excesso de escolarização e limitar o acesso dos filhos dos trabalhadores aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por meio da escola. Conforme apontamos, o excesso de qualificação da força de trabalho gera demandas por empregos e maiores salários, o que pode contribuir para irrupções sociais.

No âmbito qualitativo, a reforma possibilita: o controle do conteúdo da formação, reduzindo as possibilidades de que o estudante desenvolva um pensamento crítico-questionador; o controle da relação professor/aluno, retirando a autonomia do professor de atuar pedagogicamente no desenvolvimento integral das capacidades dos seus estudantes; a imposição de padrões de comportamento, visões de mundo, modos de ser e estar na sociedade. Em síntese, a reforma organiza e intensifica o controle da subjetividade do trabalhador desde a mais tenra idade.

A capacidade de barganha dos trabalhadores brasileiros, o seu histórico de greves e manifestações coloca aos detentores do capital o desafio de transformar a longo prazo a tendência dos brasileiros de apresentarem comportamentos subversivos. Neste ponto, os trabalhadores da educação têm importante protagonismo.

Em um contexto de acentuada desigualdade, o capital necessita conduzir o longo processo de transformação das mentalidades dos trabalhadores brasileiros com “rédeas curtas”, ou seja, não abrindo mão das punições.

Competências socioemocionais como perseverança, determinação, comprometimento com o trabalho, responsabilidade, adaptabilidade, gerenciamento de emoções, autoconhecimento, criatividade, engajamento, entre outras, são incorporadas na construção do “projeto de vida” do estudante. Sem uma formação crítica, o estudante é conduzido a acreditar que com esforço e determinação é possível alcançar melhores condições de vida. Por outro lado, é ensinado a ser resiliente para se conformar à instabilidade e precariedade das condições de trabalho. Como a ênfase é no indivíduo, esta abordagem contribui para a fragmentação e dissolução da noção de classe social, assim como estimula a competição por meio de mecanismos de bonificação e punição, que permeiem o ambiente escolar.

Nossa investigação conclui que o fomento das competências socioemocionais apresenta um caráter repressivo/coercitivo que não deve ser ignorado, especialmente no cenário de aprofundamento da crise e acirramento dos conflitos sociais. A difusão da cultura do empreendedorismo enquanto política para educar o consenso mostra seus limites frente ao cenário dramático da crise de 2020/2021.

Neste sentido, é urgente desconstruir o consenso forjado pelos aparelhos do capital em torno de comportamentos, modos de ser e se relacionar em sociedade que, em sua essência, visam fragmentar a classe trabalhadora e intensificar a exploração. Resiliência, empatia, amabilidade, engajamento, responsabilidade, organização, autogestão, pensamento crítico, determinação, iniciativa social, tolerância ao estresse,

imaginação criativa, dentre outros, compõem o novo léxico do capital para o controle tanto do trabalho docente, quanto da força de trabalho em geral. Portanto, deve ser alvo de permanente questionamento por parte dos trabalhadores da educação.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, I. **Educação e Capital-Imperialismo: As Influências Político-Pedagógicas do Banco Mundial nas Relações entre Brasil e Moçambique**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2018.
- BARBOSA, R. J. **Estagnação Desigual: Desemprego, Desalento, Informalidade e a Distribuição da Renda do Trabalho no Período Recente (2012-2019)**. Brasília: IPEA, 2019. (Nota Técnica: Mercado de trabalho, 67).
- BECKER, G. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. **The Journal of Political Economy**, v. 70, n. 5, 1962.
- BORGHANS, L. *et al.* The Economics and Psychology of Personality Traits. **The Journal of Human Resources**, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as leis e diretrizes da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ed. 66, p. 94, 5 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas cívico-militares. **Regulamento das Escolas Cívico-Militares**. 2020.
- BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CARLUCCIO, A. B.; BAS, M. The impact of worker bargaining power on the organization of global firms. **Journal of International Economics**, 2015.
- CARTER, J. H.; LOCHTE, H. A. **Teacher Performance Assessment and Accountability Reforms: The Impacts of edTPA on Teaching and Schools**. New York: Palgrave, 2017.
- COLOMBO, L.; LAMOSA, R. A militarização das escolas e a formação de um "bom liberal". **Portal Esquerda Online**, 22 ago. 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/08/22/a-militarizacao-das-escolas-e-a-formacao-de-um-bom-liberal/>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- COMPTON, M.; WEINER, L. **The Global Assault on Teaching, Teachers, and their Unions: Stories for Resistance**. New York: Palgrave, 2008.
- CPT. **Conflitos no Campo Brasil 2018**. Goiânia: Centro de Documentação Dom Tomás Balduino, CPT, 2019.
- DIEESE. Balanço das Greves 2018. **Estudos e Pesquisas**, n. 89, 2019.
- FONTES, V. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: Teoria e História**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- FONTES, V. BRICS e Capital-Imperialismo: Novas Contradições em Debate. **Tensões mundiais: Revista do Observatório das Nacionalidades**, Fortaleza: EdUECE, v. 10, n. 18 e 19, 2014.
- GOLDBERG, L. R. A Historical Survey of Personality Scales and Inventories. In: McReynolds, R. (ed.). **Advances in Psychological Assessment**. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, 1971.
- GOLDSTEIN, D. **The teacher wars: A history of America's most embattled profession**. New York: Doubleday, 2014.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 3.
- NOGUERA, I. A. Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence. **Harvard Educational Review**, v. 65, 1995.
- OECD. **Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success**. Directorate for Education and Skills. Paris: OECD Publishing, 2018a.
- OECD. Getting Skills Right: Brazil. In: **Getting Skills Right**. Paris: OECD Publishing, 2018b.
- PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- SCHULTZ, T. Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, v. 51, n. 1, 1961.
- SKIBA, R. J. *et al.* Consistent Removal: Contributions of School Discipline to the School–Prison Pipeline. *In: SCHOOL TO PRISON PIPELINE CONFERENCE*, 2003, Cambridge, MA.
- SKIBA, R. J.; LOSEN, D.J. From Reaction to Prevention: Turning the Page on School Discipline. *American Educator*, 2016.
- SKINNER, B. F. *Science and human behavior*. New York: Free Press, 1953.
- SMITH, A. *A Riqueza das Nações: Uma Biografia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- SUGAI, G.; HORNER, R.; LEWIS, T. **Moment to Moment and Year to Year: Preventing Contemporary Problem Behavior in Schools**. New York: National Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. Office of Special Education and Rehabilitative Services Blog. U.S. Department of Education, 2016. Disponível em: <https://sites.ed.gov/osers/tag/positive-behavioral-interventions-and-supports/>. Acesso em: 2020.
- SUGAI, G.; SIMONSEN, B. **Positive Behavioral Interventions and Supports: History, Defining Features, and Misconceptions**. Connecticut: Center for PBIS & Center for Positive Behavioral Interventions and Supports, University of Connecticut, June 19, 2012.
- UNESCO. **Educação, um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução para a língua portuguesa pelo MEC, Editora Cortez, UNESCO, 1996.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. The National Commission on Excellence in Education. **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education**. 1983.
- VOZA, P. Verbete “Intelectuais”. *In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.) Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- WORLD BANK. Project Appraisal Document on A Proposed Credit. *In: WORLD BANK. The Amount of Sdr 20.8 Million (Us\$30 Million Equivalent) to the Government of Mozambique for a Technical and Vocational Education and Training Project*. February 21, 2006.
- WORLD BANK. **World Development Report 2019: The Changing Nature of Work**. Washington, DC, 2019.

NOTAS

- 1 Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>. Acesso em: mar. 2020.
- 2 Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2018/10/18/human-capital-index-and-components-2018>. Acesso em: mar. 2020.
- 3 <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/descubra-como-competencias-socio-emocionais-podem-melhorar-a-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 2020.
- 4 INSTITUTO AYRTON SENNA. As competências socioemocionais no cotidiano das escolas. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/descubra-como-competencias-socioemocionais-podem-melhorar-a-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 2020.
- 5 Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/descubra-como-competencias-socioemocionais-podem-melhorar-a-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 2020.
- 6 Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em 2020.
- 7 Disponível em: <https://socioemocionais.porvir.org/>. Acesso em: 2020.
- 8 Em reportagem de 13 de outubro de 2019, a revista Carta Capital apontou que até o momento haviam sido registradas 120 denúncias de violência física, abusos morais e sexuais praticados por militares contra professores e estudantes em escolas cívico-militares no Amazonas. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/doi-codi-vai-as-salas-de-aula-na-era-das-escolas-militarizadas>. Acesso em: 2020.

9 Rede Brasil Atual, 24 nov. 2013. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/11/em-2013-professores-de-todos-os-estados-entraram-em-greve-545/>. Acesso em: 3 jul. 2021.

10 Portal G1, 13 out. 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/apos-5-meses-universidades-federais-encerram-greve-partir-desta-terca.html>. Acesso em: 2020.

INFORMACIÓN ADICIONAL

COMO CITAR (ABNT): 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. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, v. 23, n. 3, p. 706-733, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733>. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976>.

COMO CITAR (APA): Accioly, I. & Lamosa, R. A. C. (2021). 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. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, 23(3), 706-733. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733>.