

A QUESTÃO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Leandro Wallysson Belfort Araujo¹

RESUMO

As habilidades socioemocionais, como apresentadas através da última reforma da educação básica brasileira, são tema emergente, dada sua importância a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Compreender a forma como são definidas, suas implicações e críticas é o objetivo deste trabalho. Para tal, utiliza-se como método a pesquisa bibliográfica, qualitativa, para levantar dados sobre o tema, principalmente através das plataformas Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), priorizando trabalhos apresentados a partir do ano de 2018. Após discorrer sobre a reforma, há apresentação de argumentos especializados em prol e contra as aprendizagens socioemocionais, como sugeridas na BNCC. Enquanto resultado, busca-se sintetizar os principais argumentos para apresentar um panorama sobre o debate no momento presente.

Palavras-Chave: Habilidades socioemocionais; Base Nacional Curricular Comum; Novo Ensino Médio;

ABSTRACT

Socio-emotional skills, as presented through the last reform of Brazilian basic education, are an emerging theme, given their importance since the National Curricular Common Base (BNCC). Understanding the way it is defined, its implications and criticisms is the objective of this work. To this end, qualitative bibliographical research is used as a method to collect data on the subject, mainly through the Google Scholar and Catalog of Theses and Dissertations (CAPES) platforms, prioritizing works presented from the year 2018. After discussing the reform, there is a presentation of specialized arguments for and against socio-emotional learning, as suggested in the BNCC. As a result, I synthesize the main arguments in order to present an overview of the debate at the current moment.

Keywords: Socio-emotional skills; Common National Curriculum Base; New High School

1 INTRODUÇÃO

A partir da última reforma da educação básica brasileira, através da lei nº 13.415 de 2017, o tema das habilidades socioemocionais ganhou notoriedade por subsidiar mudanças nas políticas educacionais. Às autoridades responsáveis pela reforma, o desenvolvimento dessas habilidades garante uma melhor adequação ao cenário moderno, às competições internacionais e às crescentes demandas do mundo do trabalho, balizada por uma meta de desenvolvimento pleno e integral. Observa-se, portanto, uma preocupação com o caráter socioemocional, historicamente menosprezado em decorrência da supervalorização do desenvolvimento cognitivo.

¹ Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Mestrando em Educação (UFMA) e Bacharel em Psicologia (UFMA); leandrowalls@hotmail.com.

Entretanto, apontam alguns especialistas, tal preocupação alia-se a um discurso essencialmente econômico: preparar os trabalhadores para lidar com um cenário de crescente competição, instabilidade, flexibilização e incertezas. (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021)

As habilidades socioemocionais são parte de competências mais gerais que buscam promover uma adequação nas relações sociais e na compreensão de emoções de forma a munir seus detentores de ações mais saudáveis, decisões esclarecidas e socialmente adequadas, em consonância com o que é ético e culturalmente valorizado.

Uma das questões que surge a partir dos debates sobre o tema é compreender a que finalidade, a partir da reforma da educação básica, se presta o desenvolvimento das habilidades de cunho socioemocional. Torna-se útil apresentar duas posturas, de forma a contextualizar e tentar caracterizar o debate: de um lado os que veem nos termos da reforma, no que tange às habilidades socioemocionais, meios de acesso de empreendimentos privados a organizações públicas e, portanto, compreendem que não há na reforma uma preocupação genuína com o desenvolvimento integral dos educandos, nem com a garantia de acesso à educação de qualidade a todos; por outro lado, os que compreendem haver no desenvolvimento de práticas de cunho socioemocional valores indispensáveis para o desenvolvimento pessoal e profissional, impreterível para aprimorar os desempenhos individuais e coletivos.

Esta pesquisa busca apresentar, condensar e discutir sobre o tema das habilidades socioemocionais a partir de diversas óticas de autoridades no assunto, almejando enriquecer o debate e apresentar o panorama atual do mesmo.

Por sua metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, utilizando-se principalmente da plataforma Google Acadêmico e do Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) como ferramenta de exploração de trabalhos sobre a temática. O recorte temporal privilegia trabalhos publicados a partir de 2018, após o estabelecimento da BNCC, mas não trata como critério de exclusão os trabalhos anteriores a essa data.

2 O NOVO ENSINO MÉDIO COMO INSTITUÍDO PELA LEI 13.415

A referida lei institui diversas modificações na educação básica brasileira. É através desta lei que se dá o marco inicial para a Reforma do Ensino Médio (REM) no país. Sua ementa é apresentada nos seguintes termos:

Altera as Leis n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica** e de **Valorização dos Profissionais da Educação**, a Consolidação das Leis do Trabalho - **CLT**, aprovada pelo Decreto-Lei n^o 5.452, de 1^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n^o 236, de 28 de fevereiro de 1967; **revoga** a **Lei n^o 11.161**, de 5 de agosto de 2005; e **institui** a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. (BRASIL, 2017, grifo nosso)

A nova lei apresenta como principais mudanças, no que diz respeito ao Ensino Médio, as características a seguir: Alteração da carga horária: passou a ser de no mínimo 800 horas anuais (tanto para o Ensino Médio quanto para o Fundamental) distribuídas em no mínimo 200 dias anuais, com algumas ressalvas. A lei também estabelece ampliação progressiva de horas, traçando como meta, até o dia 2 de março de 2022, que as escolas de nível Médio garantissem pelo menos 1000 horas anuais e, adiante, alcançar as 1400 horas, meta final da progressão.

Estabelecimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A BNCC é a norma que define os direitos e objetivos da educação básica. Ela estabelece e define 4 áreas do conhecimento que devem ser exploradas durante o Ensino Médio: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Esta mesma normativa distingue a parte comum (obrigatória) que deve ser regida em consonância com a as normativas nucleares da Base e a parte diversificada (flexível) organizada a partir da itinerários formativos. Portanto, cada escola deve ofertar itinerários diversos partindo de considerações sobre o que é mais relevante a sua realidade. Estas áreas eletivas estão subdividas em cinco categorias: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica a profissional. De acordo com a lei, cada escola deve ofertar ao menos 1 itinerário formativo. Esta condição foi alterada através da Resolução n^o 3, de 2018, que modifica as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, estabelecendo que cada município deve ofertar aos seus alunos pelo menos dois itinerários formativos;

Língua Portuguesa e Matemática aparecem como únicos conteúdos obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio, as demais disciplinas serão ofertadas em regime interdisciplinar. Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia não são apresentadas como componentes curriculares e sim assumem o caráter de “estudos e práticas”, a obrigatoriedade delas se dará através de distribuições em outras disciplinas;

Através da lei, busca-se fomentar a educação em tempo integral de forma nacional e progressiva. Tal condição também deve garantir aos alunos encerrarem o período do Ensino Médio com um curso de formação técnica. Também a partir da promulgação da lei, é possível utilizar profissionais de notório saber para finalidade da aplicação dos conteúdos dos itinerários formativos de caráter técnica e profissional;

Tantas mudanças implicam a necessidade de profissionais docentes hábeis e capacitados para a adequação que o Novo Ensino Médio demanda. Em virtude disso, o Conselho Nacional de Educação alterou a Resolução nº 2 de 2015 e apresentou novas diretrizes curriculares para formação em nível superior e para formação continuada cujo propósito é dar o fundamento legal e prático para a atualização das formações em licenciaturas, pedagogia e da formação continuada. (SOUZA; GARCIA, 2020) (BRASIL, 2017)

O § 7º do Art. 3º faz menção ao caráter integral e demonstra a viés socioemocional ao mencionar que

[...] 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, 2017)

3 A BNCC E AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Alvo de inúmeras críticas, a BNCC torna-se a principal ferramenta de referência na prática em educação básica do país. De forma sumária, a BNCC caracteriza-se por ser

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

A norma traz em seu corpo dez competências gerais que devem ser alcançadas e consideradas nos planejamentos escolares. No âmbito da BNCC, entende-se competência como

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

As dez competências apresentadas na BNCC, de forma resumida, são: Valorizar o conhecimento historicamente construído; Exercitar a curiosidade intelectual e fazer uso das abordagens próprias das ciências; Valorizar as manifestações culturais e artísticas; Utilizar diferentes linguagens para expressar informações sociais; Apropriar-se do conhecimento para entender as relações do mundo do trabalho; Argumentar de maneira sólida, com posicionamento ético e cuidado consigo e com os outros; Cuidar da saúde física e mental; Exercitar a empatia e o diálogo; Agir com autonomia individual e coletiva. (BRASIL, 2018) Destaca-se as três últimas competências como fonte do caráter socioemocional da BNCC (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021), apresentadas na íntegra da seguinte maneira:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10)

As alterações estabelecidas tanto pela lei nº 13.415 quanto pela BNCC são formas, de acordo com os seus idealizadores, de adaptar a educação às demandas do século XXI, aproximar a educação das juventudes, tornar o ambiente escolar mais satisfatório e com isso buscar diminuir o índice de evasão e desinteresse escolar. (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021)

Alinhadas à justificativa dos idealizadores da base, Carneiro e Lopes (2020) caracterizam as habilidades como sendo

habilidades que promoverão uma educação integral e socioemocional do ser humano, e na escola, elas podem se aliar com os conhecimentos teóricos para produzir efeitos positivos nos indivíduos que influenciarão em suas relações atuais e futuras. (CARNEIRO; LOPES, 2020, p. 4)

Firmino (2022) faz referência ao caráter de desenvolvimento pleno presente na Constituição Federal (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta prerrogativa, de desenvolvimento pleno e integral, subsidia a importância de a educação focar as aprendizagens socioemocionais.

A BNCC, prossegue Firmino (2022), é influenciada por diversas tendências ou escolas pedagógicas, de forma semelhante ao que ocorre com os marcos legais, diretrizes, condutas educacionais e políticas públicas. A autora afirma ainda que o estabelecimento das habilidades socioemocionais como perpetradas pela BNCC parte de dois raciocínios: influências históricas de escolas (tendências pedagógicas) liberais, progressistas ou pós-críticas; o segundo raciocínio parte da difusão da tecnologia e da internet intitulada Terceira Revolução Industrial. Firmino (2022) argumenta no sentido de uma compreensão contextual mais profunda e dinâmica sobre o nascimento da preocupação atual com as habilidades socioemocionais. A autora destaca que afirmar um ponto de partida para o estado de coisa torna a compreensão reducionista e implica na desvalorização de diversas práticas pedagógicas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o desenvolvimento da área, este argumento é também fomentado por Zambianco (2021).

4 AS CRÍTICAS EM PROL E “CONTRA” AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Ribeiro et al. (2019) estabelecem ligação entre as habilidades socioemocionais, como estabelecidas na BNCC, e o trabalho de Jean Piaget e Howard Gardner. Contrariando a tradição secular, Piaget se contrapõe à ideia de que a cognição e o emocional são elementos que podem ser trabalhados em separado e afirma que ambos trabalham de forma mútua (como o motor e o combustível), há uma relação indissociável na qual o desempenho de um dos elementos interfere indispensavelmente no desempenho do outro. Evocando Gardner, as autoras fazem

referências à Teoria de Múltiplas Inteligências ao reforçar as evidências da existência de várias inteligências ao invés de apenas uma centrada no aspecto cognitivo. De acordo com esta teoria, são 7 os campos das inteligências: espacial, lógico-matemática, linguística, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal, dado destaque, no trabalho referenciado e no ambiente escolar, às duas últimas inteligências, como sendo de relevância para o aprimoramento das habilidades socioemocionais.

Ribeiro et al. (2019) apresentam como argumento o seguinte raciocínio: em um cenário cujas políticas de educação são tão sucateadas, política e materialmente, em que as escolas, geralmente públicas, são geridas de forma ineficaz e precária, as habilidades socioemocionais são vistas, em parcela, pela comunidade, como dispensáveis, uma vez que as escolas não dispõem do básico para o cumprimento de sua missão. Entretanto, reforçam as autoras, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais torna este cenário mais dinâmico, possibilitando mudanças, a partir do desenvolvimento das habilidades, em seus alunos, que são historicamente desprezadas, possibilitando a eles ações mais conscientes. Destacam também a importância de que as ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional cheguem a todos os estratos dentro das escolas.

Abed (2016), em argumento anterior ao estabelecimento da BNCC, apresenta fundamentos filosóficos e teóricos em defesa de políticas educacionais voltadas às habilidades socioemocionais. Ela evoca o trabalho de ilustres teóricos do desenvolvimento e aprendizagem – Jean Piaget, Alicia Fernández, Lev Vygotsky, Henri Wallon, entre outros – que subsidiam sua defesa.

A autora dá destaque ao trabalho da Dra. Eloísa Quadros Fagali conhecido como “estilo cognitivo-afetivo”. Os trabalhos desenvolvidos neste estilo/perspectivo são

[...] ancorados na concepção de ser humano como multifacetado, construído nas suas relações com o meio, meio este que, por sua vez, é constituído também pelas ações do Homem. Suas contribuições coadunam com o paradigma da Pós-modernidade, [...], em que o conhecimento é visto como complexo, histórico, cultural, em constante processo de construção/desconstrução/reconstrução. (ABED, 2016, p.75)

Abed (2016) concorda com as prerrogativas das autoridades responsáveis pela redação da BNCC ao afirmar a importância do contexto histórico, das mudanças sociais vigentes em nosso tempo. A autora afirma:

As transformações na maneira como o ser humano se insere no mundo e se relaciona com seus elementos implicam no nascimento de novas necessidades sociais que, dessa forma, provocam mudanças no papel da escola, que deve preparar a criança e o jovem para a sua inserção nessa sociedade em movimento. (ABED, 2016, p.14)

De acordo com a autora, a mudança evocada através da pós-modernidade demanda uma escola cuja proposta pedagógica seja ampliada. É aqui que se instala um processo de (re)integração da construção de conhecimento: considerando tanto aspectos cognitivos quanto emocionais.

Na mudança paradigmática que vivemos, a ação educacional deixa de ser apenas informativa e de objetivar a manutenção da organização social já existente. A sociedade pós-moderna clama por originalidade, flexibilidade e criatividade para enfrentar as novas situações e os novos desafios que vão se apresentando, a todo o momento, em uma sociedade em veloz transformação. Cabe à educação resgatar o desenvolvimento do ser humano em toda a sua complexidade e diversidade, para que sejam ampliadas as suas possibilidades de criação de novos saberes e de novos caminhos. (ABED, 2016, p.16)

Carneiro e Lopes (2020) chamam atenção aos benefícios das habilidades socioemocionais em sala de aula como forma de complementar uma educação familiar deficitária, de instrução cívica.

É preciso destacar os benefícios das competências socioemocionais desenvolvidas na sala de aula, muitos deles que deveriam ser aprendidos em casa com a família, mas, por inúmeras razões, são os professores que possuem essa árdua tarefa. Diversos são os benefícios, como por exemplo, a prevenção de doenças psíquicas como a depressão e ansiedade; diminui as chances de ocorrência de *bullying*, pois, os alunos são preparados para respeitar o próximo; traz autonomia e responsabilidade para as crianças e jovens, entre outros. (CARNEIRO; LOPES, 2020, p. 5)

Oliveira e Muszkat (2021), ao apresentarem uma revisão integrativa de trabalhos que apresentam métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais na infância e adolescências, concluem que

[...] a promoção de habilidades socioemocionais na infância e na adolescência apresenta resultados favoráveis para a diminuição de

comportamentos mal adaptativos, como agressão física, verbal e conflitos em sala de aula, bem como para o aumento de comportamento pró-social, autoconhecimento, atribuição de termos mentais e abertura para novas experiências. Também foram observadas melhoras nos índices de saúde mental, como diminuição de ansiedade. (Oliveira e Muszkat, 2021, p. 101)

Destacam que a introdução de métodos com fins em desenvolvimento de aspectos socioemocionais, em sala de aula, acarretou mudanças positivas também no comportamento dos professores, “sugerindo que a promoção de habilidades socioemocionais, quando trabalhadas no contexto escolar, pode beneficiar não só os alunos, como todos que estão inseridos nele” (OLIVEIRA; MUSZKAT, 2021, p. 101).

Pode-se dizer que há um consenso em todas as tendências pedagógicas sobre a importância de desenvolver habilidades socioemocionais. A seção aqui posta não busca romper este consenso, mas apresentar argumentos desfavoráveis às habilidades socioemocionais como estabelecidas na última reforma do Ensino Médio.

Ferretti (2018) chama atenção à inclusão das diversas juventudes como principal foco das mudanças apresentadas pelo Novo Ensino Médio. Entretanto, o autor salienta que essa suposta preocupação falha ao supor que somente o estabelecimento dos itinerários formativos e as competências socioemocionais são suficientes para uma mudança positiva no cenário da educação nacional. O autor revela que tal medida ignora a realidade material e fática das escolas brasileiras, que reduz o problema a uma questão curricular. Segue tecendo críticas ao papel das habilidades socioemocionais como postas na BNCC. Aventa demandas de classes empresariais sobre um novo modelo de empregado, útil aos fins do mercado na atualidade. Ferretti (2018) esclarece um trânsito conceitual entre “qualificação profissional” de fundamento sociológico e “competência” de fundamento psicológico.

É sobre tal noção [de competência] que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, **de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital**, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços. (FERRETTI, 2018, p. 34, grifo nosso)

Lemos e Macedo (2019), fundamentados em Derrida, apresentam uma perspectiva importante. As competências socioemocionais seriam, de acordo com os autores, incalibráveis visto que são fruto de construções sociais, de alteridade, de estabelecimento com o outro, portanto, intangíveis numa construção apriorística. Logo, a proposta da BNCC como um norteador de políticas socioemocionais em

âmbito nacional se torna impensável. Os autores atentam ao fato de que as habilidades socioemocionais fazem referência a competências que são padrão. A qual padrão faz referência? Por mais que a BNCC apresente um perfil flexível, o subsídio do desenvolvimento das habilidades socioemocionais se alicerça em um modelo ideal de estudante, homem e trabalhador. Estabelece-se uma “tentativa de imposição do ‘tipo ideal’ para um mundo globalizado e unívoco” (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 67). Considerando de uma ótica mais global, incluindo as normativas das grandes instituições que buscam nortear as políticas educativas de forma centralizada e mundial, os autores são pontuais ao afirmar, tecendo um contraponto, que “as condições socioemocionais serão sempre circunstanciais, portanto imprevisíveis e implaneáveis”. (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 66-67).

Canetti, Paranahyba e Santos (2021) destacam a importância das habilidades socioemocionais, mas criticam a forma como definidas pela BNCC, julgando restrita, sem uma visão crítica sobre as construções sócio-históricas e sem fundamentação sólida. Também por esses motivos, as autoras revelam para qual finalidade a reforma e as diretrizes da BNCC acabam funcionando:

Desde há muito discutidas por educadores e psicólogos, é patente a fachada de programas de educação emocional que, ao proporem a formação de cidadãos mais empáticos e felizes, reforçam a **cultura individualista** pautada na **ideia de sucesso financeiro**. Ao serem investigadas as bases nas quais se apoiam tais programas, encontram-se lacunas teóricas que por vezes velam os aspectos histórico-culturais que constituem o sujeito, a fim de promover uma **ideologia meritocrática** e manter o status quo de uma sociedade produtora de desigualdade e adoecimento. (CANETTI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021, p. 17-18, grifo nosso)

Ciervo e Silva (2019) chamam atenção ao processo de emocionalização pedagógica presente na atualidade no qual os componentes socioemocionais ganham destaque enquanto propulsores de aprendizagens. A hipótese do trabalho desses autores é de que essa implementação de aspectos socioemocionais está associada à dinâmica neoliberal com fim à obtenção de mais produtividade. Os autores prosseguem destacando uma tríade de onde, possivelmente, emerge a importância dada às habilidades socioemocionais: neoliberalismo, capitalismo emocional e novas figuras subjetivas; entre estas, a figura do empresário de si. O discurso neoliberalista se reconfigura, suplanta a lógica restrita ao livre-mercado e concorrência, ele passa a ser um regime de gestão social e formas de vida. Já o capitalismo emocional atribui “valor monetário para as emoções; não para todas as emoções, mas para

determinados estilos emocionais.” (CIERVO; SILVA, 2019, p. 391), surge desse formato de capitalismo a preocupação com a “inteligência emocional”. O sujeito forjado nesse ínterim apresenta características de uma “nova figura”, é a consequência da descoberta da importância da psique para o discurso neoliberal e do capitalismo emocional; indivíduo disposto ao “aperfeiçoamento” do eu, à competição desenfreada e à responsabilização exorbitante – “pesos” que vão além daqueles pelos quais o indivíduo é genuinamente responsável.

Por conclusão, Ciervo e Silva (2019) destacam:

Podemos pensar que o processo de construção do capitalismo emocional, no qual as emoções foram transformadas em microesferas públicas, transformou a emocionalidade [...] em um nível instrumental, em um negócio significativo para o sujeito empresário de si. Acreditamos, deste modo que as concepções que versam sobre a necessidade de desenvolver na escola características socioemocionais presentes nos documentos aqui listados possuem ressonâncias com o *ethos* terapêutico. Supõe-se que, por meio do manejo e aprimoramento das emoções, é possível tirar proveito delas em termos profissionais, sociais e pessoais, caracterizando, assim, certa instrumentalização de tais aspectos. (CIERVO; SILVA, 2019, p. 398)

Portanto, seria a instrumentalização do caráter emocional uma estratégia de adequação às demandas do mercado e não um processo de emancipação que privilegia o bem-estar pessoal e coletivo.

6 CONCLUSÃO

Postos os argumentos, é possível destacar a importância das habilidades socioemocionais principalmente no âmbito do desenvolvimento, subsidiado por diversos teóricos pioneiros cuja importância dos trabalhos são consensos unânimes. Por outro lado, pode-se identificar as principais críticas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como apresentado na BNCC e trabalhado atualmente, no campo da política e sociologia. São críticas que emergem de temáticas diversas, tanto da intangibilidade da normalização do tipo de aprendizagem que evoca as habilidades requeridas, até à ausência de aprofundamento político nas questões que perpassam a educação brasileira.

É indispensável trazer o cenário nacional ao debate. Como no argumento apresentado por Ribeiro et al (2019) em que as impressões da população sobre as escolas, vistas como precárias e subfinanciadas, reforçam a ideia de inutilidade do

desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que as escolas não possuem condições de garantir o básico. Surge uma questão: qual é o significado do básico? Em um espaço cujas relações sociais (e indispensavelmente emocionais) são tão dinâmicas e frequentes, o aspecto socioemocional não deve ganhar estatuto de necessidade básica? O básico é culturalmente estabelecido em virtude do tempo e do espaço, o momento atual pode sinalizar uma voz de protesto em prol da inclusão da faceta socioemocional, reconfigurando o cenário de prioridade dos aspectos cognitivos. Carneiro e Lopes (2020) enunciam a importância dessa inclusão enquanto medida preventiva:

[...] é preciso pensar a educação para além do desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes sendo a educação socioemocional um elemento cada vez mais para a prevenção desses transtornos mentais que estão ligados diretamente à saúde mental do estudante. (CARNEIRO; LOPES, 2020, p. 7-8)

Na BNCC, as habilidades socioemocionais apresentam-se como parte integrante de todos os componentes (itinerários, estudos e práticas e disciplinas), portanto não compõem uma disciplina em específico.

[...] a educação socioemocional procura estimular as seguintes habilidades nos alunos, como: autoconhecimento, criatividade, resiliência, empatia, pensamento crítico e colaboração. Nesse sentido, no âmbito escolar a educação socioemocional pode ser incorporada em todas as disciplinas e ações didáticas comumente já desenvolvidas, dessa maneira, não há necessidade de se criar uma disciplina a parte do currículo escolar proposto para a educação básica, a educação socioemocional deve estar impregnada nas práticas educacionais didáticas. (CARNEIRO; LOPES, 2020, p. 2)

Este status traz consigo questões importantes no que tange à capacitação técnica dos profissionais. Novas demandas se apresentam a partir da reforma. Cabe chamar a atenção para a participação de psicopedagogos, pedagogos e psicólogos na seara das habilidades socioemocionais, uma vez que são os profissionais que estão munidos de teorias e práticas que podem facilitar o aprendizado e a lida com as habilidades destacadas.

Um fator destacado a partir da reforma chama-se projeto de vida. Apesar de os documentos normativos só fazerem menções superficiais ao projeto. Compreendê-lo, mesmo que em seu papel subjetivo, é importante para providenciar condições ao alunado para refletir sobre suas decisões, percurso educacional, relações

socioemocionais e carreira profissional. Como destacado por Carneiro e Lopes (2020), o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode sanar déficits de aprendizagens outras, que não são usualmente aprendidas no ambiente escolar, como, por exemplo, as práticas educativas instruídas por familiares.

Em contramão desse mesmo argumento, a reforma da educação básica categoriza temas e conhecimentos que são indispensáveis para a adesão à reflexão, à crítica, à antítese ao sistema em que vivemos, como conhecimentos “dispensáveis”. Sua aplicabilidade ganha estatuto optativo. Desenvolver um projeto de vida sem compreender o seu contexto, a origem das organizações, a cultura e práticas humanas, restringe o indivíduo de suas possibilidades.

Portanto, a principal contrapartida à reforma, no que tange suas políticas, é a preocupação com sua real finalidade. Os alunos, desse ponto de vista, são tratados como trabalhadores virtuais que precisam estar preparados para suportar as demandas crescentes do mercado de trabalho, da flexibilização, das competições. Surge a compreensão de que a reforma responde a interesses liberais, através da iniciativa privada, por mais espaço no orçamento público, permitindo à iniciativa privada novos acessos aos cofres públicos.

Ainda assim, é possível reforçar, preservada a atenção ao fator político que se alinha à onda neoliberal, que a discussão sobre habilidades socioemocionais é indispensável porque sinaliza uma preocupação urgente com a humanidade e suas emoções. É preciso dar atenção (mesmo que retardada) às relações nas quais as individualidades são construídas e conseqüentemente de onde surgem novos paradigmas, ideias e ideais. Buscar a integralidade de forma genuína como destacado por Carneiro e Lopes (2020):

De maneira geral, as discussões relacionadas a essa temática, entendem que deve haver uma formação integral e humanista do indivíduo, de forma que as habilidades e competências socioemocionais atravessem de maneira multidisciplinar as habilidades cognitivas adquiridas no ensino tradicional. (CARNEIRO; LOPES, 2020, p. 3-4)

A síntese posta acima alia-se à formação integral e humanista, tão indispensáveis para o desenvolvimento coeso e saudável. Destaca-se a multidisciplinaridade como um fato importante para aquisição das habilidades e competências.

Buscou-se apresentar, nesta obra, um resumo das principais mudanças estabelecidas através da reforma da educação básica no Brasil, um panorama resumido da BNCC e críticas em prol e contrárias ao estabelecimento do desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas escolas brasileiras.

Como apresentado no desenvolvimento, a reforma da educação brasileira, de forma geral, sinaliza um alinhamento com o discurso neoliberal, que promove a expansão do poder de atuação da iniciativa privada. Busca fornecer aos alunos competências que o mercado demanda atualmente, em um cenário de crescente competitividade, flexibilização e individualização. Por essa ótica, as habilidades socioemocionais atuam como um componente de adequação cultural. Uma cultura “definida” pelo mercado, pelo capitalismo e por modelo de “ideal” de humano.

Por outro lado, a compreensão histórica do menosprezo às práticas de aprendizagem socioemocional, em detrimento da dominância das aprendizagens cognitivas, no espaço escolar, evidencia a importância do debate atual. Teorias sólidas e antigas, cientificamente estabelecidas, já sinalizavam a importância de se pensar práticas que favoreçam o desenvolvimento do aspecto socioemocional.

Em síntese, é possível destacar com clareza pontos de progresso no debate, mas sem esquecer das críticas muito importantes para que a finalidade formalmente construída não se torne contraditória na fatorialidade, ou ferramenta de intentos individuais e institucionais interessados somente na acumulação ilimitada.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. Construção psicopedagógica, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13415** de 16 fev. 2017.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. **Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula**. Educação & Formação, v. 6, n. 2, 2021.

CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. **Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula**. ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 14, n. 53, p. 1-14, 2020.

CIERVO, Tassia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL.** e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 382-401, abr. 2019.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos avançados, v. 32, p. 25-42, 2018.

FIRMINO, Giovana Brito Bertolini. **Aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais: concepções da equipe do ensino médio de uma escola técnica.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP. 2022.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. **A incalibrável competência socioemocional.** Linhas Críticas, [S. l.], v. 25, p. e24582, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.24582.

OLIVEIRA, Patricia Vieira de; MUSZKAT, Mauro. **Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais.** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 38, n. 115, p. 91-103, abr. 2021.

RIBEIRO, Andreza Nazaré Gonçalves et al. **Educação emocional: habilidades socioemocionais enquanto auxílio ao desenvolvimento cognitivo de acordo com a BNCC.** VI CONEDU. Anais eletrônicos [...] Campina Grande: Realize Editora, 2019.

SOUZA, Raquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira de Souza. **Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio.** Jornal de Políticas Educacionais, v. 14, 2020.

ZAMBIANCO, D. D. P. **As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2020.