



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10517 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 09 - Currículo

**AS AFECÇÕES NO CURRÍCULO DA ESCOLA BÁSICA: ENTRE AS EXIGÊNCIAS E AS IMPLICAÇÕES DESTE TEMPO**

Renata Cecilia Estormovski - UNISINOS/PPGE - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

## **AS AFECÇÕES NO CURRÍCULO DA ESCOLA BÁSICA: ENTRE AS EXIGÊNCIAS E AS IMPLICAÇÕES DESTE TEMPO**

O aparato de documentos que orienta a construção dos currículos escolares carrega uma expressão em comum: educação integral. Dentro dessa locução reside, como um de seus elementos constituintes, a preocupação com aspectos emocionais. Em um período em que as escolas retornam à presencialidade obrigatória após cerca de dois anos letivos de aulas remotas e híbridas, essa questão ganha centralidade, já que muitos estudantes retornam ao espaço físico da escola carregando transtornos como ansiedade e depressão, que são denotados em episódios isolados ou não <sup>[1]</sup>.

Olhando para a realidade, contudo, questiona-se que tipo de educação emocional tem sido oferecida pelas escolas de educação básica e se seria esse o modelo necessário às demandas formativas dos estudantes. Nessa direção, o objetivo desta escrita consiste em analisar um conjunto de materiais organizado pelo Instituto Ayrton Senna para orientar docentes no desenvolvimento de macrocompetências socioemocionais com os estudantes da educação básica, refletindo acerca das perspectivas em que se ampara. Para isso, realiza-se uma pesquisa qualitativa e documental, apoiada em uma análise temática (MINAYO, 2014).

Salienta-se que a problemática implicada aqui não é recente, nem foi adicionada ao debate educacional com a pandemia, mas ganhou centralidade com a Base Nacional Comum Curricular e suas competências socioemocionais. Além disso, antes da BNCC já eram divulgados programas de inteligência emocional, por exemplo, que têm se ampliado e

norteado cursos de formação e publicações para docentes na atualidade. E essa preocupação com afetos, sentimentos e comportamentos no âmbito da escola não representa um acaso ou um assunto que, isoladamente, passou a interessar à educação. Como o campo educativo se constitui a partir das relações sociais, políticas e econômicas que são estabelecidas na realidade, pode-se interpretar essa tendência como associada ao que Illouz (2011) chama de capitalismo afetivo.

Para a autora, o desenvolvimento do capitalismo se deu atrelado à uma cultura afetiva especializada, com discursos e práticas econômicos e afetivos conduzindo um processo em que o comportamento econômico se baseia em afetos da mesma forma em que os relacionamentos pautam-se pela lógica da troca e da economia. Como explica, “repertórios culturais baseados no mercado moldam e impregnam as relações interpessoais e afetivas, e as relações interpessoais encontram-se no epicentro das relações econômicas” (p. 8), pois a linguagem da psicologia é entrelaçada com a lógica mercantil, oferecendo técnicas e sentidos para a construção de uma nova sociabilidade.

Na mesma direção, Lipovetsky e Serroy (2015) discutem que o tempo, no que conceituam como hipermodernidade, é destradicionalizado, desinstitucionalizado e individualizado. Assim, por meio de aspectos como a responsabilização dos sujeitos pela privatização de suas escolhas, pela primazia da personalização e com a substituição da imposição pela comunicação gera-se uma “economia da liberdade individual” (p. 18). Na perspectiva dos autores, a hipermodernidade constitui um modelo de consumo no qual a produção em massa é substituída pela oferta de produtos e serviços diferenciados, que fomentam a individualidade e suprem as expectativas particulares, especialmente em sua dimensão simbólica. O “lucro se apoia na exploração comercial das emoções através de produções de dimensões estéticas, sensíveis, distrativas” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 44), em um modelo de consumo emocional.

Safatle (2015), ainda, reafirma essa percepção ao conceituar a sociedade como pautada em uma economia libidinal, estando constituída não mais por disciplina e coerção, mas sendo baseada em afecções que produzem ordenamentos e comportamentos sociais distintos. Para o filósofo, os vínculos sociais não estão fundamentados em leis e regras, mas em um circuito de afetos. Assim, mobilizando os sujeitos pela atração ou pela repulsa, são os afetos específicos de um tempo que produzem coesão social e fundamentam seus modos de vida (SAFATLE, 2015).

A escola e seu currículo, nesse sentido, são mobilizados para atuar em relação a tais conceitos, com suas experiências se tornando atreladas a perspectivas emocionais e afetivas demandadas pela sociedade em que se inserem. Na educação básica, a BNCC tem sido a referência no desenvolvimento de uma lógica de educação integral que considera esses aspectos como parte do que nomeia como seu compromisso com a desfragmentação disciplinar, com o desenvolvimento humano global, com a inclusão e com o reconhecimento da criança e do jovem em sua pluralidade, singularidade e integralidade. Outros referenciais

confirmam essa relação entre a educação integral e aspectos emocionais, como Guar (2009), que, ao associar a educação ao desenvolvimento integral, defende a:

oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sociohistrica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. Neste mundo real, a criança precisa adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, engajando-se com confiança em projetos cada vez mais complexos e em relações ampliadas (GUARÁ, 2009, p. 78).

Apesar dessa convergência quanto  dimensão emocional integrar a educação integral, não há a mesma concordância quanto à BNCC, de fato, colaborar com o seu desenvolvimento. Na Base, as dimensões socioemocionais são descritas como parte de um trabalho pedagógico que inclui habilidades e competências voltados à formação subjetiva para valores como resiliência, autonomia, flexibilidade e responsabilidade, colaborando com a construção de um projeto de vida (BRASIL, 2018). Contudo, Bittencourt (2019) analisa o documento, indicando que a concepção de competência adotada por ele inviabiliza a materialização de saberes ampliados e diversos que favoreceriam o desenvolvimento integral discente. Com isso, indica-se que a perspectiva apontada por Guar (2009) não se concretiza com a Base, que adota um viés pragmático e centralizador, mais preocupado com o desempenho do que com a ampliação do repertório de conhecimentos e experiências sociais, culturais, políticos e, também, subjetivos.

Apesar de críticas construídas no campo acadmico e também em instituições de ensino de educação básica, grupos empresariais têm defendido a lógica de educação integral da BNCC e criado possibilidades de implementação de seu viés. O Instituto Ayrton Senna (IAS) está se destacando na tradução de aspectos emocionais e elaborando materiais complementares à BNCC a partir de seus referenciais. Em 2020, lançou cinco cadernos intitulados “Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais”, sendo que cada um enfatiza uma das macrocompetências definidas: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Esses cinco temas se desdobram em 17 competências afins  BNCC e comprometidas com a concepção de educação integral que promove <sup>[2]</sup>. O material segue uma lógica em que explica a macrocompetncia, aborda como desenvolvê-la em sala de aula, sugere atividades e orienta o professor em sua condução.

Ao analisar os materiais e o modo como tratam desses temas, identifica-se seu esforço em incluir as competências socioemocionais no cotidiano da educação básica por meio de justificativas variadas. No caderno que aborda a amabilidade, argumenta pela inserção desse elemento ao afirmar que “estudantes com maiores níveis de amabilidade tendem a ter um melhor desempenho na aprendizagem, obter notas mais altas e a ser aprovados no ano escolar com maior frequência” (IAS, 2020, p. 18). Segue acrescentando que “especialmente a

confiança está associada a um maior sentimento de pertencimento escolar, o que favorece a permanência do estudante na escola e pode diminuir as taxas de evasão e abandono” (IAS, 2020, p. 18). Ainda quanto a esse afeto, afirma que está relacionado com “a redução de comportamentos violentos como *bullying* e criminalidade” (IAS, 2020, p. 18, grifo do texto).

Apesar de serem afirmações que dificilmente evocam interpretações contrárias, tais assertivas não estão acompanhadas de dados que comprovariam tais constatações, em um formato de escrita recorrente nos demais cadernos e que indica o modo genérico com que as emoções são relacionadas ao cotidiano escolar. Essa percepção é reafirmada quando as competências são associadas à BNCC, com a confiança, por exemplo, sendo vinculada às competências 9 e 10, que tratam, respectivamente, de empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, e de agir com autonomia, resiliência, responsabilidade, flexibilidade e determinação. Essas relações também poderiam ser realizadas quanto a outras das competências priorizadas pelo Instituto, já que não são acompanhadas de argumentos que expressem de maneira mais clara seus vínculos, reforçando a generalidade com que esses documentos tratam da questão com que se comprometem.

Reitera-se essa percepção pelo modo com que os referenciais são mencionados nos textos. As publicações não seguem o formato autor-data comumente adotado e recomendado pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Ainda no caderno sobre Amabilidade, nas páginas 08 e 09, consta um quadro no qual são descritas algumas perspectivas com que o tema se relacionaria e são indicados, ao lado, referenciais que confirmariam isso. Por exemplo, junto a “a amabilidade do professor se relaciona com: o desenvolvimento de conhecimentos sobre o contexto no qual ensina e promoção de um ambiente positivo e acolhedor para a aprendizagem” são mencionados "Pianta & Hamre, 2009; Warren, 2017" (IAS, 2020, p. 08). No corpo do texto, quando a argumentação sobre a relevância da amabilidade é desenvolvida, não são mais encontradas relações com os referenciais, com a exceção da própria BNCC e da BNC-Formação que têm citações indicadas. Além disso, como pode ser observado no trecho, as relações entre as competências e os autores se dão também de forma genérica, podendo-se concordar com elas, mas também realizar outras associações diversas quanto às competências e/ou aos conceitos relacionados.

Essa generalidade pode ser relacionada a uma tentativa do grupo em tornar simples o material oferecido, favorecendo a leitura de professores de educação básica que geralmente se desdobram em diferentes instituições, componentes curriculares e redes e não teriam tempo de realizar um processo formativo de mais qualidade e com maior aprofundamento teórico-metodológico. Contudo, suscita preocupações quanto à superficialidade com que os temas são pesquisados e nos efeitos em que podem resultar orientações que descomplexificam de modo pragmático a subjetividade dos estudantes. Convém mencionar que o IAS tem sido objeto de múltiplos estudos, que adotam diferentes vieses, mas convergem ao apontar seu esforço em alinhar as políticas brasileiras às prescrições de organismos internacionais e ao indicar as perspectivas e as intenções utilitaristas e neoliberais de suas propostas, que buscam tornar a escola um espaço de operacionalização de competências para o mercado (como em Silva,

2018), o que também parece se sobressair nesta análise.

Um outro ponto que merece atenção quanto aos documentos é o fato de que a única referência em português utilizada pelo Instituto é o livro “Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais”, de Marshall B. Rosenberg. Os demais referenciais estão em inglês, o que reforça o IAS como o tradutor das competências socioemocionais para a escola básica brasileira e reafirma sua centralidade na determinação desses aspectos como integrantes do currículo escolar, validando o viés defendido pela Base. Ainda, cabe-se mencionar que os materiais do IAS têm sido utilizados em formações docentes, sendo reforçados como fontes de orientação do trabalho pedagógico no retorno presencial, principalmente em redes públicas <sup>[3]</sup>, o que dissemina esse viés generalizante.

Nesse movimento, pode-se indicar que os documentos analisados se mostram articulados às demandas de capitalismo afetivo (ILLOUZ, 2011), de consumo emocional (LIPOVETSKY; SERROY, 2015) e de uma economia libidinal (SAFATLE, 2015), em que os afetos influenciam o consumo e orientam a sociabilidade. A generalização com que o IAS aborda as emoções e as traduz para a educação, reitera a lógica de manutenção de um sistema que se sustenta a partir da adaptabilidade aos modos de consumo e de busca por lucratividade, influenciados neste tempo de forma particular pela maneira com que a subjetividade é cooptada pelo mercado. Sua exigência de flexibilidade, competitividade e eficiência é reforçada pela autogestão, pelo engajamento com os outros, pela amabilidade, pela resiliência emocional e pela abertura ao novo, princípios da proposta do Instituto, e que ratificam as intenções mercantis da inserção dos afetos no modelo educativo vigente.

Contudo, apesar das análises apontando para essas implicações, desconsiderar o trabalho educativo comprometido com as afecções não se mostra como uma alternativa coerente. Como esboçado nas linhas introdutórias deste estudo, com a pandemia de Covid-19 explodiram doenças psicológicas que não podem ser ignoradas pela escola, já que, por mais que tratadas pela via medicinal, a instituição educativa é um espaço basilar de socialização, componente estrutural ao desenvolvimento de relações e da própria subjetividade. Além disso, a educação integral exige a inclusão desse elemento, inclusive para dar conta de seu compromisso com a qualidade socialmente referenciada que se ambiciona. Precisa-se, assim, avançar no debate e no aprofundamento teórico a fim de criar alternativas menos generalistas e mercantis, e mais humanas e comprometidas com o sujeito em sua integralidade, agregando essa dimensão às preocupações com as defasagens no processo de ensino-aprendizagem sentidas na realidade da escola de hoje.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Educação Emocional. Competências socioemocionais.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, J. Educação Integral no contexto da BNCC. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, out./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 23 abr. 2022.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

ILLOUZ, Eva. **O amor nos tempos do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. Tradução Vera Ribeiro.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**. IAS: São Paulo, 2020.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. O capitalismo artista. In: LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A estetização do mundo**. Viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Tradução de Eduardo Brandão.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**. São Paulo: CosacNaify, 2015.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018. 170 p. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157212/silva\\_mm\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157212/silva_mm_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 28 abr. 2022.

---

[1] No início do mês de abril, foi amplamente divulgada pela imprensa uma crise de ansiedade coletiva sofrida por grupo de alunos de uma escola de Recife, Pernambuco. Mais informações podem ser conferidas em:

[2] Os desdobres das macrocompetências seguem o exposto a seguir. Autogestão: responsabilidade, persistência, foco, organização e determinação; Engajamento com os outros: entusiasmo, assertividade, iniciativa social; Amabilidade: confiança, respeito e empatia; Resiliência emocional: tolerância à frustração, autoconfiança, tolerância ao estresse; Abertura ao novo: interesse artístico, imaginação criativa, curiosidade para aprender.

[3] As macrocompetências do IAS foram utilizadas na formação docente da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, em fevereiro de 2022, como pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=qxEeLISwrII>, com acesso em: 22 abr. 2022.