

## Programa *Solução Educacional*: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições

David Chaves  
Vânia Cardoso da Motta  
Bruno Gawryszewski

### Resumo

Este artigo analisa o programa Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM), fruto da parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). O objetivo é compreender a essência da proposta educacional, para além do que se manifesta na imediatividade, que enfatiza a introdução de competências socioemocionais no currículo e se apresenta como uma tecnologia social de caráter técnico e sem mediações ideológicas. Para obter tal propósito, a metodologia de trabalho consistiu no estudo de caso sobre o SEEM, a partir do levantamento de informações dos sites oficiais dos parceiros que elaboraram e executaram o programa (IAS e SEEDUC/RJ), acrescida de revisão bibliográfica que versa sobre teoria de Estado moderno e fundamentos educacionais. Concluímos que o SEEM se constitui num projeto de formação escolar classista no contexto neoliberal, mas que não se materializa de forma automática, pois é atravessado por contradições e precárias condições infraestruturais da rede.

**Palavras-chave:** Políticas públicas em educação. Resiliência. Ensino Médio. Ideologia.

#### David Chaves

Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
UFRJ

E-mail: dchaves1980@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2484-7164>

#### Vânia Cardoso da Motta

Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
UFRJ

E-mail: vaniacmotta@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7946-928X>

#### Bruno Gawryszewski

Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
UFRJ

E-mail: brunogawry@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7974-1711>

Recebido em: 22/04/2019

Aprovado em: 20/04/2020



**Abstract**

***Programa Solução Educacional: a training for resilience in age of severe contradictions***

This article analyses the *Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM)* program, a partnership between Ayrton Senna Institute (IAS) and State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). The aim of the article is to understand the core of the educational proposal, beyond what is promptly manifested, which emphasizes the introduction of socio-emotional competences in the curriculum and presents itself as a social technology of technical character and without ideological mediations. As to reach such aim, the work methodology consists of the case study on the SEEM, based on the information gathered from the project partners official websites that developed and performed the program: Ayrton Senna Institute and State Department of Education of Rio de Janeiro, alongside a bibliographical review on modern state theory and educational theories. We conclude that the SEEM constitutes a class-based school training project in the neoliberal context, but that it does not materialize automatically, as it is crossed by contradictions and unstable infrastructure conditions of SEEDUC/RJ schools.

**Keywords:**

Public policy in education.  
Resilience. High School. Ideology. State.

**Resumen**

***Programa Solução Educacional: formación para la resiliencia en tiempos de fuertes contradicciones***

Este artículo analiza el programa *Solución Educacional para la Enseñanza Media (Solução Educacional para o Ensino Médio, SEEM)*, fruto de la colaboración entre el Instituto Ayrton Senna (IAS) y la Secretaría de Estado de Educación de Río de Janeiro (SEEDUC/RJ). El objetivo es comprender la esencia de la propuesta educacional, más allá de lo que se manifiesta en la inmediatez, que enfatiza la introducción de competencias socioemocionales en el currículo y se presenta como una tecnología social de carácter técnico y sin interferencia de ideología. Con este objetivo, la metodología de trabajo consistió en el estudio del caso sobre el SEEM, a partir del levantamiento de informaciones de los sitios oficiales de los colaboradores que elaboraron y ejecutaron el programa (IAS y SEEDUC/RJ), a lo que se añadió la revisión bibliográfica que versa sobre la teoría del Estado moderno y fundamentos educacionales. Concluimos que el SEEM se constituye como un proyecto de formación escolar clasista en el contexto neoliberal, pero que no se materializa de forma automática, pues se ve limitado por contradicciones y por la precaria condición de la infraestructura de la red.

**Palabras clave:**

Políticas públicas en educación.  
Resiliencia.  
Enseñanza media.  
Ideología. Estado.

## Introdução

Este artigo analisa o programa *Solução Educacional para o Ensino Médio* (SEEM), criado e implementado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, em formato de parceria público-privada. No âmbito deste artigo, problematizamos o caráter *desinteressado* de sua proposta de desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais que, entre outras, envolve a formação resiliente para a vida e para o bem comum, em conformidade com as diretrizes educacionais de organismos internacionais. Nosso foco de análise é como se apresenta e se define: um serviço neutro, somente técnico e apolítico; um modelo educacional inovador, no sentido de inserir novas tecnologias e metodologias para tornar o ensino mais atrativo aos jovens das camadas populares, em meio às promessas de inserção no mercado, ou seja, de criar condições de *empregabilidade* num contexto de crise.

Tal proposta nos levou a elaborar um leque de questões: a relação Estado-sociedade civil na contemporaneidade; a disputa de parte do empresariado, respectivos intelectuais orgânicos e organizações sociais empresariais pelo direcionamento político, econômico e ideológico da educação pública brasileira; a função mediadora desses junto às orientações de organismos internacionais e as contradições que a permeia. Consideramos um estudo relevante em função da amplitude do programa SEEM, que “foi desenvolvido para ser replicado em toda rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro” (IAS, 2012, p. 4), e por ter sido elaborado por uma instituição que tem forte influência no campo educacional<sup>1</sup>.

Recorreremos ao método materialista histórico dialético com a finalidade de captar a aparência, a essência, as particularidades, as contradições que envolvem a correlação de forças em seu nível ético-político, apresentando graus de abstração diferentes, a fim de identificar a essência daquilo que se apresentou na imediatez como verdade (KOSIK, 1976).

A nosso ver, essa proposta formativa (sem entrar nas questões pertinentes à formação do trabalhador) configura uma *formação de tipo ideal*, supondo ser descolada de interesses políticos e socioeconômicos e, sobretudo, sem confrontar com as realidades da formação social e da educação básica, pública, brasileira. Embora a prescrição das frações dominantes advogue implementar sua lógica particularista em todo o sistema de educação, a realidade da sociedade e da educação brasileira impõe desafios às frações de classe dominantes em seus projetos de manutenção da hegemonia.

Para discorrer sobre os pressupostos elucidados, o artigo está dividido em duas partes: na primeira, apresentaremos a proposta do programa Solução Educacional; na segunda parte, problematizaremos a forma como o programa se apresenta, confrontando com a realidade da formação social brasileira.

---

<sup>1</sup> O IAS, por exemplo, participou ativamente na formulação da Base Nacional Comum Curricular e na reforma do ensino médio, atua em outras redes municipais com este ou outros programas de sua elaboração. Viviane Senna, presidente do IAS, fez parte de uma comissão de especialistas em educação da OCDE como veremos adiante.

## Como se apresenta o Programa Solução Educacional para o Ensino Médio

O IAS é uma organização da sociedade civil, de caráter filantrópico e sem fins lucrativos, que se autodenomina como uma instituição sem quaisquer vinculações políticas e partidárias. Dentre as suas finalidades, o IAS se propõe a desenvolver atividades voltadas para a assistência social, com destaque para educação, atuando em parceria com organizações da sociedade civil, escolas públicas, organismos nacionais e intergovernamentais. Essa união de esforços visaria realizar pesquisas voltadas para o desenvolvimento técnico e tecnológico, de forma a proporcionar aos estudantes novas formas de sociabilidade. Dentre as novas tecnologias desenvolvidas em regime de parceria, podemos destacar o programa Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM).

O programa SEEM, contando com investimentos privado e público, foi criado em 2012 com o propósito de ser replicado em toda a rede estadual de ensino (RIO DE JANEIRO, 2015), como anunciado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), cuja “meta é ampliar o número de unidades que ofertam Educação Integral, passando de 53 para 258 unidades escolares, em todo o estado, até 2018, beneficiando cerca de 98 mil alunos”<sup>2</sup>.

O programa foi inaugurado em 2012, no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), que funcionou como o piloto das inovações para o Ensino Médio. Com um investimento de R\$ 4 milhões, o colégio dispõe de infraestrutura diferenciada da média da rede estadual de ensino, como laboratórios de ciências, ginásio esportivo, elevador, piso tátil, banheiros adaptados (RIO DE JANEIRO, 2012). O desenvolvimento das disciplinas se dá de forma integrada (organizadas em áreas de conhecimento) e um núcleo articulador que converge aspectos de formação socioemocional e de projetos de vida e que é aplicado em sua versão completa.

Por sua vez, em 2013 a proposta pedagógica em sua forma infraestrutural mais simplificada passou a ser aplicada em 53 escolas da rede através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>3</sup>. Este programa propõe a reestruturação dos currículos do ensino médio, com propostas “inovadoras” para o mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (BRASIL, 2009). Em função de se propor a mudar a estrutura curricular, essas escolas poderiam receber o SEEM, mas em formato simplificado, sem o núcleo articulador.

As 53 escolas parceiras do ProEMI tiveram que adaptar os currículos e o ambiente escolar para receber o SEEM na versão simplificada. As principais mudanças se deram na adoção de novos componentes pedagógicos que pretensamente facilitariam o trabalho do professor como mediador do conhecimento. A

---

<sup>2</sup>A citação estava publicada no endereço eletrônico <http://www.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo;jsessionid=28F4256E5D>, acesso em 09 out.2015. No entanto, ao checar novamente, o endereço a publicação não se encontra mais disponível.

<sup>3</sup>O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13439&Itemid=1037](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1037). Acesso em 05.10.2015. Sobre o anúncio da extensão do SEEM em modelo simplificado ver: <http://educacaoec21.org.br/iniciativas/sites-de-escolas-inovadoras/validacao/>. Acesso em 09.08.2017.

novidade curricular seria a introdução de elementos socioemocionais que permeariam as diferentes áreas do conhecimento e atuariam como potencializadores da aquisição do conhecimento cognitivo.

A partir de 2016, além do CECA, o programa em sua forma plena foi expandido para outras duas escolas de referência da SEEDUC/RJ: Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto, em Niterói, e o Colégio Estadual Almirante Rodrigues Silva, em Valença. O programa está posto como “um modelo de escola que responda, em escala, à educação para o século 21” (IAS, 2012, p. 7). A *educação para o século 21* seria aquela que buscava, através da reestruturação curricular, a “educação plena, ou integral, para um ensino médio de formação geral, não-profissionalizante, em jornada ampliada e voltado ao desenvolvimento de competências cognitivas e não-cognitivas” (IAS, 2012, p.13). Em 2018, o SEEM em sua versão reduzida, já posto em funcionamento pelo ProEMI, foi expandido para mais 35 escolas da SEEDUC/RJ nas diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro.

Conforme se apresenta, e será problematizado adiante, o programa SEEM valida, na SEEDUC/RJ, “um currículo inovador, em tempo integral e com foco na formação geral, as disciplinas são integradas de forma a oferecer um processo educacional em que o jovem percebe a utilidade e a necessidade do conhecimento para o exercício de qualquer profissão” (RIO DE JANEIRO, 2015). Esse currículo, dito inovador, passaria pela construção de projetos de vida, formação em mercado e negócios, através da parceria com a instituição de ensino superior Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC<sup>4</sup>), além da prática de esportes, viabilizada pela parceria com a Secretaria de Esportes e Lazer do Estado do Rio de Janeiro.

Sua implementação se deu dentro de um contexto de reforma gerencial que foi desenhado desde 2007, com a vitória do grupo político de Sérgio Cabral Filho (PMDB) ao governo estadual fluminense. Em 2010, o estado do Rio de Janeiro firmou uma parceria com o Banco Internacional de Reconstrução Desenvolvimento (BIRD), do Grupo Banco Mundial, com a finalidade de implementar uma reforma administrativa e aplicar os princípios gerencialistas na administração pública.

Como fruto dessa parceria do BIRD foi implementado o Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública – Pró-Gestão (RIO DE JANEIRO, 2010) propondo “ampliar e avançar no processo de melhoria da gestão pública, objetivando atingir novos patamares de qualidade no gasto público, tendo como resultados melhor qualidade na prestação do serviço público e no cotidiano da população fluminense”<sup>5</sup>. Para avançar nos objetivos foi realizada uma “operação de crédito externo até o limite de US\$ 24.220.000,00” (RIO DE JANEIRO, 2008, Art. 1º) e elaborados componentes e subcomponentes de ações para melhorar, especificamente, a “capacidade de gestão da educação” (RIO DE JANEIRO, 2010), com a

---

<sup>4</sup> O IBMEC é uma instituição de ensino superior especializada na formação de executivos e empreendedores em nível de graduação e pós-graduação, além de ofertas em cursos de extensão.

<sup>5</sup> Trata-se de citação extraída da página inicial do programa Pró-Gestão. Disponível em <http://www.progestao.rj.gov.br/>, acesso em 14 mar. 2018.

finalidade de atacar as supostas deficiências administrativas e pedagógicas por meio de definições de metas objetivas e de mecanismos de controle do desempenho e impactos escolares.

Componente 2: Fortalecimento da Capacidade de Gestão da Educação, da Prática Pedagógica e Incentivos para a Eficácia Escolar

Subcomponente 2.1: Desenvolvimento de conteúdo para ações pedagógicas e gerenciais da Casa do Educador.

Subcomponente 2.2: Metas de desempenho escolar para rede estadual de ensino.

Subcomponente 2.3: Avaliação de impacto dos principais programas e projetos da SEEDUC (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 10).

Dentro desse contexto de reforma gerencialista, empresas e organizações sociais empresariais tiveram papel relevante por trazer sua *expertise* em gestão<sup>6</sup>. Essa tendência de a gestão pública adotar a gestão empresarial, baseada em resultados, tem raiz na *nova administração pública* introduzida pela Reforma Administrativa do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). Incorporada no Planejamento Estratégico do estado do Rio de Janeiro, expressa o mesmo mote de desqualificação do serviço público para requalificá-lo sob a égide empresarial de gestão de resultados, centralizada nos *rankings* nacionais e internacionais de avaliação do desempenho do aluno, sobretudo referenciados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), elaborado e executado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).<sup>7</sup>

Em consonância com a tendência do gerencialismo empresarial e das orientações de organismos internacionais, o programa SEEM foi desenvolvido a partir de estudos realizados pelo Centro para Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE, em parceria com o IAS. Atualmente a OCDE tem se empenhado a “buscar soluções” não somente no campo da política econômica, mas em todas as áreas, “incluindo educação e progresso social, ambientes inovadores de aprendizagem e estratégias inovadoras para formação de professores”.

Nesse contexto, o IAS recorre a estudos que já vinham sendo desenvolvidos pela OCDE envolvendo inovações educacionais que pudessem preparar os estudantes para os desafios da virada do milênio e melhorasse seu desempenho cognitivo. A base teórica utilizada pela OCDE para o estudo de competências socioemocionais foi construída com base na Teoria do *Big Five*<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup>A empresa Falconi exerceu atividades significativas por meio da implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE) neste contexto.

<sup>7</sup>O PISA ou *Programme for International Student Assessment* é uma avaliação comparada aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária de 15 anos.

<sup>8</sup>No âmbito da psicologia, as competências socioemocionais têm como base a *Teoria do Big Five* (ou taxinomia *Big Five*) que define cinco dimensões comportamentais para analisar e definir a personalidade do indivíduo: estar aberto à novas experiências culturais, intelectuais e estéticas; consciência inclinada ao esforço, organização e responsabilidade; ser extrovertido, no sentido de orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo, pessoas e coisas; ser amável e agir de modo cooperativo; ter estabilidade emocional, que insere previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor (LIMA; SIMÕES, 2000).

O programa desenvolveu um instrumento para a avaliação das competências socioemocionais que “consiste em um conjunto de perguntas sobre as atitudes, os sentimentos ou as percepções dos estudantes em relação a si mesmos e deve ser respondido pelos próprios estudantes” (IAS, 2014, p.24). Esse instrumento recebeu o nome de *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)*<sup>9</sup>. Segundo o IAS, trata-se de um instrumento importante para identificar os pontos da personalidade dos alunos que poderiam ser trabalhados intencionalmente, de modo a proporcionar ganhos no desempenho das atividades cognitivas, tais como ler, escrever e fazer contas (SANTOS, D.; PRIMI, R., 2014). Em entrevista ao jornal *Valor Econômico*, em março de 2014, o chefe do departamento de Educação da OCDE, Dirk Van Damme, disse que “ainda falta(va)m critérios técnicos para medir competências socioemocionais na prova do PISA” (MÁXIMO, 2014, s/p), mas que havia interesse em dar notas para essas novas habilidades. Mesmo diante dessas dificuldades apontadas pela OCDE para implementar uma avaliação de competências socioemocionais em larga escala, em dezembro de 2014, o IAS divulgou o material *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*.

O estado do Rio de Janeiro, a partir de sua reforma gerencial cristalizada no Pró-Gestão (RIO DE JANEIRO, 2010), traçou como principais metas da educação estar entre os melhores colocados no *ranking* elaborado pelo Índice da Educação Básica (IDEB) e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ)<sup>10</sup>. Ao lado das avaliações cognitivas propostas pelo IDEB e pelo IDERJ, essas avaliações socioemocionais fizeram parte, em caráter amostral e experimental, da aplicação de avaliações externas com a finalidade de aumentar a capacidade cognitiva dos alunos e, em consequência, aumentar suas notas nas provas que compõem os acima mencionados índices educacionais. Além do mais, avaliações ranqueadoras internacionais como o PISA, que sempre funcionou como medidor de competência cognitivas nas áreas de leitura, matemática e ciências, também se avanta a possibilidade de ser instrumento para mensurar as competências socioemocionais.

A grande novidade que o programa SEEM traz consigo é a proposição de conjugar competências socioemocionais juntamente com as competências cognitivas no currículo, a fim de que a primeira sirva como elemento de desenvolvimento da segunda. Mas, o que, exatamente, o IAS entende por competências socioemocionais? O IAS define que é a

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções,

---

<sup>9</sup> O SENNA (sigla em inglês para avaliação nacional de competências socioemocionais ou não cognitivas) inclui um questionário com até 92 perguntas respondidas pelo estudante sobre si mesmo (seu comportamento em determinadas situações) cujas respostas a cada questão representam um indicador sobre os cinco grandes domínios de personalidade (extroversão, conscienciosidade, abertura a novas experiências, amabilidade e estabilidade emocional) e sobre um sexto aspecto chamado Lócus de Controle (que reflete em que medida o indivíduo atribui situações vividas a atitudes tomadas por ele, ou ao acaso e decisões tomadas por terceiros).

<sup>10</sup> O IDERJ é um índice de medição da qualidade da educação pública estadual fluminense, através da realização de avaliações externas, rendimento escolar e condições da infraestrutura escolar.

estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva (IAS, 2016a).

Para o IAS, a conjugação da educação cognitiva com a educação socioemocional deve ir além de um mero aumento das cargas horárias, à medida que também é “necessário preparar os jovens para fazer escolhas”. Para além do sucesso acadêmico, o IAS defende o desenvolvimento de comportamentos “para toda a vida”, para agir dando resposta positivas em meio a situações adversas, para agir valorizando o bem público.

Mais do que expandir o tempo na escola, a **educação integral expande as oportunidades de aprendizagem**, promovendo as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para que nossas crianças e jovens se desenvolvam plenamente no caminho das suas escolhas e do bem coletivo. (IAS, grifos nossos)<sup>11</sup>

A articulação das competências socioemocionais com as cognitivas configura, para o IAS, uma *educação integral* na perspectiva de uma formação humana útil para inserção no mercado ou para empreender negócios e para o exercício de qualquer profissão, como vimos divulgado no site da SEEDUC/RJ. Estaria relacionada à construção de “projetos de vida” (sic) e das “escolhas” (sic) desses jovens da camada popular, predominantemente, em condições social e econômica precarizadas e que dependem da educação escolar pública para ter acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Constatamos que o programa SEEM contribuiu decisivamente para a definição da nova organização curricular para o ensino médio no estado do Rio de Janeiro. A Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ) nº 344/2014 proclama a necessidade de os currículos se pautarem pela flexibilidade dos arranjos curriculares, dando aos estudantes maior protagonismo na escolha dos itinerários formativos e na adoção de componentes voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais (RIO DE JANEIRO, 2014a). Como já dito, esse novo arranjo curricular foi posto em prática pelo IAS com a implementação do SEEM. Em outras palavras: a reestruturação curricular da SEEDUC/RJ foi balizada pela proposta do SEEM, tendo como principal característica a integração de competências socioemocionais com as competências cognitivas.

Enfim, em meio à retração dos investimentos em políticas sociais e supressão de direitos sociais, incluindo educação, surge uma “solução” para a educação das crianças e jovens estudantes das redes públicas voltada tanto para elevar os índices das avaliações em larga escala, como também para administrar possíveis tensões sociais e políticas. Dentro dessa lógica, seria fundamental desenvolver ações pontuais voltadas para investir no “capital social”, isto é, em políticas e mecanismos que possibilitem estabelecer uma relação harmônica entre as diferentes organizações da sociedade civil, as agências do Estado e o

---

<sup>11</sup> Extraído da página inicial do Instituto Ayrton Senna, disponível em: <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html>. Acesso em 14.11.2017.

mercado, e entre os indivíduos e grupos de indivíduos. Tais ações são vistas a garantir o atendimento mínimo dos serviços relativos à assistência social, além de fortalecer os laços sociais como forma de evitar uma possível ruptura da coesão social diante do aumento da pobreza, do desemprego, do trabalho informal, principalmente dos jovens.<sup>12</sup>

O programa SEEM foi viabilizado financeiramente pelo Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013, firmado entre o IAS, a SEEDUC, a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN) e a Procter & Gamble (P&G) para ter duração de dois anos. Em troca de um regime de tributação diferenciado, o governo estadual, representado pela CODIN, concede benefício fiscal à P&G para que esta possa investir no Programa. Em outras palavras: o investimento da P&G no IAS é dinheiro público não tributado e, portanto, a sua origem é pública e não privada. Feito o convênio, a P&G escolheu o IAS como a organização sem fins lucrativos para receber o patrocínio filantrópico em troca dos incentivos fiscais.

Nos dois primeiros anos de contrato (de 2013 até fevereiro de 2015), o valor destinado pela P&G para o IAS seria equivalente a 0,25% das saídas interestaduais tributadas nesse período, constituindo-se, dessa maneira, em um valor variável. Os canais oficiais da SEEDUC/RJ e do IAS não discriminam exatamente como foi investido pela P&G nesse período, uma vez que os números apresentados sempre fazem referência aos montantes arrecadados e investidos, sem individualização do parceiro que está fazendo o investimento. Todavia, o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro – TCE, processo nº 113.423-3/14 do (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 401), discriminou os valores que o IAS recebeu da P&G:

**Tabela 1** – Valores destinados pela empresa P&G para o Instituto Ayrton Senna

| Ano                     | Valores destinados (R\$) |
|-------------------------|--------------------------|
| 2013 (março a dezembro) | 6.277.118, 37            |
| 2014                    | 7.905.437, 38            |
| 2015                    | 4.843.345, 76            |
| 2016                    | 1.982.183,73             |
| Total (2013 a 2016)     | 21.008.085, 24           |

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir de dados de Rio de Janeiro (2014b)

As empresas que patrocinam o programa SEEM como investidoras sociais esperam um retorno daquilo que está sendo investido, entretanto, não necessariamente em termos monetários imediatos. O presidente da P&G, Alberto Carvalho, ao falar da parceria com o IAS, afirma que sua empresa “gosta de investir o dinheiro onde sabe que vai ter resultados ou onde sabe que as chances são maiores de dar resultado” (IAS, 2014, p. 40). Da mesma forma, a presidente da CODIN, Maria da Conceição Ribeiro, afirma que sua empresa busca “aproximar empresas que atuam no Rio de Janeiro à Secretaria da Educação,

<sup>12</sup> Para um debate mais qualificado sobre o tema, sugerimos Motta (2007; 2012)

a fim de desenvolver habilidades e oferecer conteúdos aos alunos para também qualificar a sua formação profissional” (IAS, 2014, p.14).

Como vimos anteriormente, o programa adota a premissa central de que as competências socioemocionais poderiam e deveriam ser medidas para validar se o seu desenvolvimento possibilitaria a melhora do desempenho cognitivo. Segundo o IAS, o CECA constatou o êxito de que o desempenho dos alunos nas atividades cognitivas foi aumentado em função do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, e que isso se constituiria numa evidência que deveria ser levada para as demais escolas da rede.

Os conhecimentos gerados pela experiência no CECA servem de base para a expansão da iniciativa em toda a rede de ensino estadual. A escola mostrou um desempenho médio 50% melhor nas diversas disciplinas da matriz curricular do ensino médio, comparado às escolas avaliadas pelo Sistema de Avaliação Bimestral do Processo de Ensino e Aprendizagem (SAERJINHO\*), evidenciando que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais melhora a performance cognitiva (IAS, s/d, b).

A influência dos aspectos socioemocionais no desempenho cognitivo estaria, inclusive, sendo objeto de análise do PISA, uma vez que

[...] a própria OCDE reconhece a necessidade de expandir essa fronteira, incluindo o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais (como persistência, abertura e colaboração). Por isso, na edição de 2015, o PISA abarcou a avaliação de resolução colaborativa de problemas, acenando para a inclusão de aspectos socioemocionais. Essa inclusão não foi gratuita, mas baseada em evidências. (...) No Brasil, uma parceria entre o CERJ e o Instituto possibilitou a elaboração de um instrumento de avaliação de competências socioemocionais no contexto escolar, validado por uma aplicação com cerca de 25.000 alunos da Rede Estadual do Rio de Janeiro (IAS, 2017, s. p.)

## **Problematizando o Programa Solução Educacional para o Ensino Médio**

Centraremos nossa análise sobre o Programa SEEM problematizando a forma como se apresenta: um programa educacional inovador, voltado para a *solução do problema* do baixo desempenho cognitivo dos alunos por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, não-cognitivas. Um fator decisivo para a análise é a ideia, advogada pelos seus formuladores, de que o programa SEEM se constituiria apenas numa tecnologia social<sup>13</sup>, destituída de interesses políticos, ideológicos ou econômicos, apresentado como um programa técnico.

Para desenvolvermos nossas questões, abordaremos a eleição de determinadas competências socioemocionais em detrimento de outras a partir de um olhar histórico, desconsiderando a concepção

---

<sup>13</sup> Em 2011, a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) aprovou o PLS 111/2011 que institui a Política Nacional de Tecnologia Social. Neste PL tecnologia social é definida como: “o conjunto de atividades desenvolvidas mediante processo coletivo de organização, desenvolvimento e aplicação, que podem aliar saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico, voltadas para a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida”. Veiculado pela Agência Senado. Disponível: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/09/30/politica-nacional-de-tecnologia-social-e-aprovada-na-ccj>. Acesso: 30 set. 2015.

idealista de que a realidade apenas espelha o pensamento e as ideias reducionistas de que a realidade se revela na aparência imediata. Assim, partiremos da aparência, enchendo-a de historicidade, elevando os graus de abstração que nos permitirão refletir e depois faremos o caminho inverso, de modo a voltar ao que se apresentou na imediaticidade, mas com um novo olhar que nos permita chegar ao “concreto real”.

Uma questão que se coloca diante da educação socioemocional é a suposta neutralidade ideológica das habilidades socioemocionais a serem desenvolvidas. Para refletirmos sobre essa problemática, levantamos as seguintes questões: (I). As competências socioemocionais a serem desenvolvidas foram eleitas a partir de que olhar? (II). De quais escolhas estão se referindo? (III) No que consiste, exatamente, a ideia de bem coletivo?

Respondendo à primeira indagação, tratemos de discorrer sobre o principal protagonista de difusão das competências socioemocionais: a OCDE. A Organização, no seu formato atual, existe desde 1961, embora sua antecessora, a Organização Europeia de Cooperação Econômica, tivesse sido fundada em 1948, durante o processo de reconstrução do continente após a Segunda Guerra Mundial. Basicamente, sua forma de atuação consiste em captar informações (dados e censos) dos países signatários; formular e publicar materiais de diversas naturezas, ao emitir relatórios comparativos e prescritivos; formar intelectuais orgânicos aos seus interesses; realizar eventos para difusão de sua política e reuniões para avaliação *in loco* com os chefes de Estado e empresariado local; e pressionar para que seus pares adotem as recomendações disseminadas. Por isso, desde 1992, a OCDE publica anualmente o relatório *Panorama da Educação* (em inglês, *Education at a Glance*) que reúne os indicadores educacionais recolhidos dos países-membros e parceiros da Organização, a fim de realizar uma análise comparativa entre os sistemas educacionais e apontar proposições que envolvam o processo educativo no que diga respeito à avaliação, gestão, formação docente, dentre outros (PEREIRA, 2018).

No intuito de se constituir em um poderoso intelectual orgânico<sup>14</sup> em nível mundial, desde 1967 a OCDE promove estudos a partir de um corpo próprio de funcionários, reunidos no Centro de Pesquisa e Inovação, e, posteriormente, no Departamento de Educação e Habilidades. Tais centros de inteligência favoreceram que a OCDE se transformasse em um grande jogador no intuito de conferir direção intelectual ao processo político de formular propostas tanto em nível ético-político quanto para prestar assessoria direta para implementação de tais prerrogativas. Em 1997, o projeto *Definição e Seleção de Competências* teve como objetivo definir um marco conceitual de forma a adequar a prescrição da formação educativa ao processo de mensuração dos sistemas educacionais, lançado no mesmo ano, o PISA (PEREIRA, 2016).

Esse conjunto de iniciativas (apresentado de forma resumida aqui), contribuiu para que a Organização se consolidasse como sujeito político de peso em matéria de educação em nível global. Trata-

---

<sup>14</sup> Para Gramsci, o intelectual orgânico é o responsável por dar forma ao pensamento difuso, não organizado, da classe na qual está ligado. Ver Gramsci (2001).

se de alinhar a educação em termos ético-político e pedagógico-operacional em tempos de efeitos da reestruturação produtiva do mundo do trabalho, no sentido de obter a hegemonia política da direção intelectual para o processo formativo. Nesse sentido, é que no bojo da ênfase no desenvolvimento de competências individuais, a fim de que esses indivíduos tenham a capacidade de se relacionar e se adaptar aos marcos do mundo contemporâneo, a OCDE lança mão de uma refinada prescrição, ainda que seguindo uma tendência histórica, que procura construir um “saber ser” humano baseado em determinadas competências cognitivas, mas associada também a padrões de conduta e comportamento das pessoas. Assim, acrescenta às competências cognitivas, elementos primordiais para as chamadas competências socioemocionais (todavia, não eram nominadas de tal forma nesse momento): “*El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores.*” (OCDE, 2005, p.3).

A OCDE tem envidado esforços às competências socioemocionais pela promoção de estudos do seu próprio corpo de profissionais e em parcerias com organizações de diversos países, de tal modo que a agenda *inovadora* possa ser capilarizada e disputada como política pública educacional local. No Brasil, seu principal aliado é o IAS que há pelo menos 20 anos tem conseguido bastante êxito na venda de produtos educacionais, como materiais didáticos, tecnologias educacionais e assessoramento para órgãos estatais na área de educação.

Um marco na divulgação por parte da OCDE no que tange às competências socioemocionais foi o texto *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. A publicação sintetizou as discussões que reuniram legisladores e ministros da educação em um evento realizado na cidade de São Paulo, em 2014, a fim de estimular o consenso de que o desenvolvimento de competências socioemocionais implicaria a formação necessária para que as crianças e jovens, futuros ingressantes da população disponível como força de trabalho, pudessem enfrentar os chamados desafios propiciados no século 21.

Na publicação em questão, a mirada preocupada com possíveis efeitos deletérios e disruptivos provocados pela crise capitalista não são desconsideradas, pois recebem notável atenção de que é necessária uma formação humana que prepare as pessoas para se adaptar à imprevisibilidade, a instabilidade e que, diante de tal precarização, segundo a OCDE (2014, p.18)

Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios do século 21 têm mais chance de serem prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo.

Tendo em vista os diversos aspectos que perpassam a caracterização de formação humana no supracitado documento, é possível perceber que os jovens, especialmente os mais pobres, estão colocados como alvo preferencial do segmento a ser disputado e receber investimento especial. A solução formulada

para o enfrentamento da falta de perspectiva de mobilidade social se daria pela ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais, alçadas à condição de equalizadoras de oportunidades. Dessa forma, a OCDE aponta que “crianças das classes sociais menos favorecidas precisam de apoio adicional para desenvolver competências socioemocionais necessárias para alcançar as mesmas oportunidades na vida que seus pares mais favorecidos” (idem, p.23).

Conforme discutido por Rodrigo Pereira, o individualismo é um valor moral que perpassa a formação humana de sujeitos balizados por competências, pois se a possibilidade de mobilidade social estaria cada vez mais difícil, não surpreende que a saída apontada esteja no próprio desenvolvimento individual (PEREIRA, 2016). No entanto, talvez a pergunta mais delicada seja quem tem a competência de determinar o que é considerado mais adequado como padrão comportamental e cognitivo para lidar com as vicissitudes do mundo contemporâneo. E é nesse âmbito que a OCDE faz absoluta questão de se colocar um passo à frente para dar as respostas.

Num primeiro olhar, internalizamos a ideia de desenvolver competências socioemocionais como instrumento potencializador do desenvolvimento de competências cognitivas. Não estamos aqui para discutir se há aumento ou não das habilidades cognitivas a partir do desenvolvimento das socioemocionais, mas para pensar na eleição de determinadas competências socioemocionais consideradas importantes para serem desenvolvidas nos alunos, em detrimento de outras. Por exemplo, a resiliência é considerada uma competência socioemocional no SEEM e que propiciaria ao aluno “a capacidade de confiar em si, de se apoiar nas próprias forças e de crescer em situações adversas sendo resiliente” (IAS, s.d., p. 30); entretantes, quem disse que essa competência, especificamente, é neutra, destituída de ideologias e usada apenas como instrumento de preparo psicológico e emocional para enfrentar as situações adversas?

É justamente a ilusão de que as competências socioemocionais desenvolvidas a partir do *Big Five* seriam elementos suficientemente robustos cientificamente que Smolka et al (2015) apresentam como a principal fragilidade desse modelo. A eleição de determinadas competências a serem desenvolvidas passam pela eleição de determinados traços de personalidade que deveriam ser estimulados, a fim de mobilizar conhecimentos, comportamentos e atitudes. Dessa maneira, os estudos promovidos pela OCDE em parceria com o IAS e projetados no âmbito da SEEDUC/RJ já trazem consigo uma determinada concepção de quais traços de personalidade devem ser desenvolvidos e quais habilidades são as exigidas pelo mundo contemporâneo. Assim,

[...] apesar da sua popularidade, os Big Five têm sido criticados por terem-se tornado normativos ao invés de descritivos e por ignorar o viés cultural e o evidente conjunto de valores presentes no construto, que faz com que certos traços sejam considerados como positivos e outros como negativos. (YEE, 2005). (SMOLKA, et, al, 2015 p. 231).

Diante da questão acima, percebemos que a classe ou fração de classe dirigente, de uma determinada formação social, tem como grande trunfo ideológico fazer parecer que seu interesse de classe, na verdade,

é o interesse geral de toda a sociedade. Diante disso, Carlos Nelson Coutinho afirma que, para Marx, o Estado que se apresenta na aparência como o garantidor do bem comum ou expressão da “vontade universal”, é uma contradição irreconciliável, incapaz de fazer valer um interesse geral frente às particularidades, à medida

[...] que a dominação da particularidade na sociedade civil-burguesa impõe necessariamente a dominação da particularidade também no Estado, o que torna impossível a emergência nesse último de uma vontade geral: o que Hegel chama de “vontade universal” não passa do equilíbrio recíproco, através da arbitragem burocrática, de diferentes particularidades (COUTINHO, 2011, p. 123).

Dentro dessa perspectiva, por mais que um programa educacional tenha sido construído por supostos técnicos especializados no assunto, estes trazem consigo uma concepção de mundo e de homem e, dessa maneira, incorporam uma determinada concepção de educação e valorizam determinadas habilidades em detrimento de outras. Entretanto, apresentada a proposta do programa, sua aparência imediata é de um projeto criado para resolver determinado problema, sem quaisquer mediações e que buscaria apenas o bem comum.

Na aparência, operando no nível concreto-real, a resiliência, por exemplo, seria uma habilidade socioemocional que deveria ser desenvolvida para preparar os alunos, futuros trabalhadores, para dar respostas positivas às instabilidades do mundo contemporâneo, reinventando-se profissionalmente e atuando de forma criativa para superar momentos de crise. Todavia, no nível abstrato-formal, compreendemos que a eleição dessa competência socioemocional (a resiliência) tem íntima relação com propostas das classes e/ou frações de classes dirigentes para a formação dos futuros trabalhadores, em um contexto de flexibilização das relações trabalhistas, de intensificação dos mecanismos de controle sobre o trabalhador e do aumento da informalidade, em razão da oferta de trabalhadores aptos a se moldarem e se adaptarem à atual sociabilidade e às “novas” necessidades do mercado de trabalho.

Na perspectiva de Gramsci, em função da relação orgânica entre o Estado restrito (sociedade política) e a sociedade civil<sup>15</sup> no capitalismo avançado, as classes e/ou frações de classe disputam seus projetos ético-políticos por meio das organizações da sociedade civil, dos “aparelhos ‘privados’ de hegemonia” (GRAMSCI, 2000), cujas funções são difundir valores simbólicos e ideológico e projetar seus interesses nas representações políticas. No caso dos aparelhos privados de hegemonia das frações de classe dominantes, funcionam como trincheiras do Estado para consolidar sua hegemonia.

Assim, no decorrer do desenvolvimento do capitalismo, a sociedade civil tornou-se mais complexa na dinâmica da correlação de forças, em vista do crescente número de organizações sociais de interesses diversos, e é em tempos de crise econômica, social e política que essas disputas se acirram. Nesse sentido, identificamos a ascensão do protagonismo de organizações sociais empresariais no âmbito das definições

---

<sup>15</sup> “Conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais (e) pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias” (COUTINHO, 1996).

e direção das políticas públicas de educação, em várias instâncias de poder, e à frente da execução de projetos educativos financiados por empresários.

Nessa dinâmica de lutar pela hegemonia em tempos de intensas contradições, a expectativa de ter algum retorno financeiro não é imediata, conforme afirmaram os presidentes da P&G e da CODIN (IAS, 2014); mas, pelo contrário, é revestida pelo caráter filantrópico. Colaboram com seus conhecimentos de gestão, com seu *ethos* inovador e empreendedor, ajustando a grande massa de trabalhadores para o enfrentamento das adversidades em períodos de recessão. Ao mesmo tempo, grupos empresariais também projetam seus interesses junto à classe política com a finalidade de aprovar matérias legislativas que deem algum tipo de retorno que possam refletir, por exemplo, na construção de marcos normativos que promovam a isenção fiscal nos projetos sociais e que abram espaços para novos nichos de mercado.

No entanto, cabe ressaltar que o fato de organizações empresariais projetarem seus interesses em organizações da sociedade civil e no campo das representações políticas não significa, necessariamente, que suas projeções serão materializadas da mesma forma que foram concebidas no campo das ideias. O IAS, como mediador de uma visão particular de formação humana e executor de um projeto pedagógico, se depara com determinações estruturais, como as condições infraestruturais da rede de ensino que o programa está sendo aplicado e enfrenta resistências, organizadas ou não, dos docentes, discentes e sindicatos dos profissionais da educação, pelas questões normativas envolvendo a aplicação do currículo. Dessa forma, mesmo que o IAS tenha um alinhamento ideológico com a P&G e a CODIN, no momento de materializar o que fora concebido no campo das ideias, frente às contradições e possíveis resistências, vê-se obrigado a adaptar a materialidade do programa às condições existentes. Ou seja, quando uma organização empresarial projeta seus interesses na representação política do Estado, devemos ter em mente que, embora o Estado funcione como coordenador dos interesses do bloco no poder, sua autonomia é relativa (POULANTZAS, 1977), uma vez que em “determinadas conjunturas históricas e espaciais o Estado é mais ou menos permeável a certas demandas dos segmentos do bloco, mais especificamente dos segmentos dominados” (BALANCO; PINTO, 2014, p. 30).

A partir do entendimento de que as organizações empresariais projetam seus interesses em organizações da sociedade civil e nas representações políticas do Estado, temos uma leitura de que o Estado funciona como “elemento endógeno do processo de acumulação capitalista” (POULANTZAS, 1985) e, portanto, de forma alguma poderia ser considerado como ente neutro, revestido de uma burocracia despolitizada e destituída de ideologia. Assim, operando no nível abstrato-formal, compreendemos que o SEEM está inscrito numa concepção de materializar nas escolas públicas fluminenses determinado projeto societário, não neutro, mas interessado. Por sua vez, quando nos aproximamos do nível concreto-real, percebemos que o programa em questão não reproduz o que fora projetado para a formação dos futuros trabalhadores de forma automática, mas é perpassado por diversas mediações. Com isso, sua materialização

enfrenta as condições estruturais, políticas, simbólicas, culturais e sociais da formação social que se encontra e dos grupos sociais que compõem a escola em si.

Vimos que formar alunos (trabalhadores) resilientes está ligado ideologicamente a um projeto específico de sociedade, cuja característica marcante é a preparação dos indivíduos para terem um determinado tipo de comportamento frente às oscilações do capital no mundo contemporâneo, tais como a flexibilização trabalhista e dificuldades de inserção no mercado formal de trabalho. Mas esse tipo de comportamento resiliente se materializaria sempre em ações expressas na domesticação dos indivíduos? A resposta certamente é não, caso contrário, iríamos cair em reducionismos, inclusive da história.

Como dito na introdução, para alcançar os objetivos traçados para esse trabalho, partimos do princípio de que o próprio processo de implementação de um programa educacional que desenvolve competências socioemocionais é perpassado por contradições: o que foi idealizado por intelectuais orgânicos do capital, com o objetivo de manutenção de determinada forma hegemônica, não será, necessariamente, materializado da forma como foi concebido. Um bom exemplo foi o que ocorreu no movimento de ocupação das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro em 2016<sup>16</sup>, uma vez que uma das 68 escolas ocupadas pelos estudantes foi justamente o Colégio Estadual Chico Anysio<sup>17</sup>, local onde o programa SEEM é aplicado na sua forma plena e como modelo para a rede de ensino.

Em vista de que a resiliência é uma das competências socioemocionais trabalhadas com os alunos, num primeiro momento, poderíamos achar que teriam uma postura passiva, amansada, diante do movimento de ocupação das escolas públicas estaduais fluminenses. A contradição reside justamente na atitude de enfrentamento desses alunos junto aos dirigentes, por uma gestão democrática e participação nas decisões da reforma do ensino médio. A fala da estudante que concedeu entrevista aos órgãos de imprensa no momento da ocupação do CECA foi ilustrativa no sentido de que a aplicação de uma concepção formativa escolar não resulta em inexorável adesão por parte de quem não está em posição de execução da política e que está permeada por contradições imprevisíveis. Segundo ela, o diretor regional da Secretaria de Educação interpelou o corpo discente, quando estes tentavam realizar uma assembleia para discutir a sua pauta reivindicatória. Diante do impasse estabelecido entre as partes, a estudante relata que “Então a gente começou a usar o que aprende na escola, que dizem que a gente tem que ser protagonista. Então a gente foi tentar ser” (OCUPAÇÃO CECA, 2016).

---

<sup>16</sup> No movimento que ocorreu em 2016, os alunos além de requererem eleições diretas para diretores de escolas e participação na reforma do currículo do ensino médio, “reivindica(ra)m melhorias de infraestrutura nas escolas, muitas sem iluminação adequada, e apoia(ra)m a mobilização dos professores em greve por reajuste salarial... Nas ocupações cariocas, os estudantes (realizaram) aulas coletivas sobre atualidades, política, história e filosofia. A Casa da Juventude organiz(ou) doações de alimentos e materiais de limpeza e recrut(ou) voluntários para ministrarem aulas públicas. Os temas mais pedidos pelos alunos (foram) feminismo e racismo, além de oficinas de comunicação e audiovisual”. Disponível em: <http://biblioo.cartacapital.com.br/ocupacoes-de-estudantes/>. Acesso em 10 nov.2017.

<sup>17</sup> Os estudantes ocuparam o Colégio Chico Anysio, estendendo faixas e cartazes na portaria com frases de defesa da necessidade de todas as escolas da rede estadual fluminense serem escolas de referência. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/com-57-escolas-ocupadas-por-alunos-governo-antecipa-ferias-para-maio-19130016#ixzz4zNNRTOOQ>. Acesso em 12 nov.2017.

Muitos poderiam questionar então que a educação socioemocional não teria vínculo com algum tipo específico de projeto societário e que sua função não seria o adestramento. Mais uma vez, acreditamos que a análise passa por diferentes graus de abstração, pois enquanto no modo abstrato-formal acreditamos que a educação socioemocional poderia funcionar como elemento de amansamento dos futuros trabalhadores, a fim de garantir que o processo de reestruturação produtiva comece no chão da escola pública, por sua vez, ao descermos os graus de abstração em direção ao nível concreto-real percebemos que a materialização desse projeto societário é permeado por mediações no campo econômico, político, social, simbólico e cultural. O que implica constatar que a reprodução das relações sociais não se dá de forma automática, mas mediada por contradições, disputas, resistências e enfrentamentos.

Essa natureza contraditória é parte inerente da escola pública, à medida que é um dos instrumentos fundamentais da sociedade capitalista na disseminação da hegemonia das classes ou frações de classes dirigentes, mas, também, é um local que há (embora, cada vez menos) espaços para a discussão de projetos societários não hegemônicos. Como aparelho privado de hegemonia, a escola está situada numa arena de disputas por poder, e é atravessada por embates ético-políticos. Diante disso, compreendemos a escola como um bom exemplo da contradição da forma capitalista de (re)produzir a vida, pois dentro dela podemos ter ao mesmo tempo uma engrenagem ideológica de disseminação da hegemonia dominante e espaços para a discussão de interesses adversos e até projetos societários antagônicos.

### **Considerações finais**

O programa SEEM, do IAS, traz consigo uma ideia de que a educação integral seria a aglutinação de competências cognitivas com as competências socioemocionais. Dessa forma, os indivíduos estariam preparados não apenas para resolver problemas matemáticos e de interpretação, mas também saber controlar as emoções e fazer escolhas de vida. A grande novidade do programa seria a possibilidade de elevação do desempenho cognitivo a partir do desenvolvimento de competências socioemocionais - controlar as paixões, ser colaborativo, esforçado e focado em suas escolhas. Dessa forma, o IAS trabalha com materiais produzidos em parceria com centros de estudos da OCDE que trazem para o debate a correlação entre fracasso/sucesso escolar e características da personalidade.

Na imediaticidade, operando no nível concreto-real, tenta-se incorporar essa ideia, de modo a aceitar sem muita reflexão a suposta necessidade de aprender competências socioemocionais na escola, como se fosse um caminho destituído de ideologias, constituindo-se apenas numa jornada neutra, apolítica e somente técnica. Entrementes, quando aprofundamos nossa reflexão e passamos a operar no nível abstrato-formal, levantamos questões sobre a escolha de determinadas habilidades socioemocionais em detrimento de outras e também, sobre a legitimidade da instituição da OCDE - definidora de um marco teórico conceitual envolvendo a noção do que é mais adequado em termos de comportamento para o mundo contemporâneo;

sobre a suposta participação neutra, sem ideologias e apolítica do Estado na normatização de políticas públicas da educação; e, por fim, sobre a suposta isenção das organizações sociais empresariais na prestação de serviço público, em parceria com o Estado e o mercado, espelhando uma sociedade civil colaborativa, harmoniosa, ao invés de um local de disputa por projetos societários.

Conforme já salientamos, não foi nosso objetivo tentar provar ou refutar o pressuposto de que o desenvolvimento de competências socioemocionais possa ajudar os estudantes a potencializar seu desempenho cognitivo, mas sim por em tela que os modelos de medição da personalidade não são inequívocos e somente técnicos, mas são construídos historicamente e estão inseridos num determinado projeto societário. Assim, o *Big Five* trabalha com determinadas características de constituição da personalidade, mas não a espelha sem mediações, ou seja, a escolha desses cinco grandes campos está atravessada de elementos considerados importantes para um determinado projeto de sociedade, mas não é algo universal e muito menos há consenso de sua validade na comunidade científica.

Destarte, o fato de o SEEM ser apresentado como um produto apenas técnico, oculta mediações de caráter histórico-sociais de um projeto de classe ou fração de classe que visa o desenvolvimento de determinadas características da personalidade, tal como a resiliência, cuja essência está no apassivamento da grande parte dos jovens trabalhadores atingida pela reestruturação produtiva mediante o desemprego estrutural. Nesse sentido, o processo de adaptação aos tempos de exacerbação das contradições perpassa pelo chão da escola pública através da formação de um tipo específico de ser humano, amansado, adaptado às instabilidades do mercado de trabalho, capaz de dar respostas positivas em meio a situações adversas e acobertando os elementos estruturais que dão origem a esses problemas.

Por fim, cabe ressaltarmos que, se no nível abstrato-formal identificamos a ideia de educação socioemocional como um projeto de apassivamento, quando operamos no nível concreto-real, percebemos que esse projeto classista não se dá de forma automática e sem mediações; mas, ao contrário, é perpassado por mediações de diversas naturezas que, às vezes, levam à formação de processos que evidenciam a natureza contraditória da escola pública e das mínimas condições estruturais da sociedade brasileira. As limitações produzidas no nível de reprodução do concreto-real, pelas correlações de forças envolvidas em determinado momento histórico, indicam-nos que espaços como a escola são atravessados por disputas em torno da consolidação da hegemonia. Por isso, embora a finalidade última da escola (nível abstrato-formal) por parte das frações dominantes seja a formação de um ser humano adequado ao sistema produtivo, o processo formativo escolar, como um espaço de disputas em determinados contextos históricos, poderá assumir ações que, devido à correlação de forças, não atendam aos interesses das frações dominantes e que até atendam aos anseios da classe trabalhadora.

## Referências

- BRASIL. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o ProEMI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 de out. 2009. Disponível em [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acesso em 21 abr. 2019
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 05 maio 2017.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: dualidade de poderes e outros ensaios*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Solução Educacional para o Ensino Médio*: Documento eletrônico e impresso. Volume 1. São Paulo, 2012. Disponível em <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/solu%C3%A7%C3%A3o-educacional-1.pdf>. Acesso em 10 ago. 2015.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. O que os educadores pensam sobre o socioemocional na escola? Instituto Ayrton Senna, 2016a. Disponível em <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Instituto-Ayrton-Senna-Estudios-FiquePorDentro.pdf>, acesso em 14 mar. 2018.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Experiências em validação da Solução Educacional na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em <http://educacaoec21.org.br/iniciativas/sites-de-escolas-inovadoras/validacao/>, acesso em 14 mar. 2018.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Relatório Anual de resultados 2014. Documento eletrônico e impresso. Volume 1. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf>. Acesso em 10 out. 2015
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Ata da Assembleia Geral Ordinária realizada em 03 de novembro de 2016. São Paulo: IAS, 2016. Disponível em: [https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/static\\_files/pdf/Estatuto-Social-Instituto-Ayrton-Senna.pdf](https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/static_files/pdf/Estatuto-Social-Instituto-Ayrton-Senna.pdf). Acesso em 14 dez. 2018.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. O PISA e as competências socioemocionais: caminhos para o salto de qualidade. Publicado em 18 jan. 2017. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/O\\_PISA\\_e\\_as\\_competncias\\_socioemocionais\\_caminhos\\_para\\_o\\_salto\\_de\\_qualidade.html](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/O_PISA_e_as_competncias_socioemocionais_caminhos_para_o_salto_de_qualidade.html). Acesso em 04 abr. 2019.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Diretrizes para a política de Educação Integral: Solução Educacional para o Ensino Médio. Caderno 2, Modelo Pedagógico: Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem. S.d. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Modelo-Pedag%C3%B3gico-Caderno-2-Modelo-Pedag%C3%B3gico-princ%C3%ADpios-metodologias-e-avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 23.11.2017.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, Margarida Pedrosa; SIMÕES, António. A teoria dos cinco factores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? Lisboa. *Revista Análise Psicológica*, N. 2, V. XVIII (p.171-179), 2000. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v18n2/v18n2a03.pdf>. Acesso em 21 abr. 2019

MÁXIMO, Luciano. OCDE pretende reformular a nota do PISA. *Valor*, publicado em 25 mar. 2014, disponível em <http://www.valor.com.br/brasil/3492744/ocde-pretende-reformular-prova-do-pisa>, acesso em 14 mar. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso. *Ideologia do capital social*: atribuindo uma face mais humana do capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *La definición y selección de competencias clave*: Resumen ejecutivo. Publicações OCDE. 2005b.

OCUPAÇÃO COLÉGIO ESTADUAL CHICO ANÍSIO. Produção de Viração Educomunicação. Rio de Janeiro: Viração Educomunicação, 2016 (4 min.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Hw8sdpBVoVg&t=32s>, acesso em 07 mar.2018.

PEREIRA, Rodrigo. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.13, n.1, p.107-127, jan/abr. 2018. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799/6208>. Acesso em 21 abr. 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i1.0006

PEREIRA, Rodrigo. *A política de competências e habilidades na educação pública básica*: relações entre Brasil e OCDE. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PINTO, Eduardo; BALANCO, Paulo. Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica. *Revista de Economia Política*, vol. 34, nº 1 (134), pp. 39-60, jan./mar.2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rep/v34n1/v34n1a03.pdf>. Acesso em 21 abr. 2019

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro/RJ: Graal. 1985.

RIO DE JANEIRO. A política inovadora do Ensino Médio que inaugura uma nova referência de escola para o jovem do século 21. *Governo do Estado do Rio de Janeiro*, Educação, publicado em 6 jan. 2015. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>, acesso em 14 mar. 2018.

RIO DE JANEIRO. Lei Nº 5282, de 30 de junho de 2008. Autoriza o Poder Executivo a Contratar Operação de Crédito, na Forma que Menciona, junto ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87699/lei-5282-08>. Acesso em 08 set. 2017.

RIO DE JANEIRO. *Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública* (Pró-Gestão): Manual Operacional, 2010. Disponível em: [http://www.progestao.rj.gov.br/documentos\\_programa/MOP-progestao-rev\\_2015.pdf](http://www.progestao.rj.gov.br/documentos_programa/MOP-progestao-rev_2015.pdf). Acesso em 14 jan. 2017.

RIO DE JANEIRO. Estado inaugura mais uma escola na Zona Norte. *Governo do Estado do Rio de Janeiro*, Educação, publicado em 18 dez. 2012. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1377540>, acesso em 14 mar. 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação CEE nº 344, de 22 de julho de 2014. Define Diretrizes Operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. *Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 15 ago. 2014a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/75002658/doerj-poder-executivo-15-08-2014-pg-19>. Acesso em: 18 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal De Contas Do Estado. *Processo TCE nº 113.423-3/2014*. Relatório de Auditoria Governamental – Acompanhamento – Ordinária. Rio de Janeiro, 2014b. Disponível em: <http://www.tce.rj.gov.br/consulta-processo/Processo/List>. Acesso em: 10 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO. Representantes da Seeduc e do Instituto Ayrton Senna falam sobre a metodologia aplicada na rede estadual de ensino. *Governo do Estado do Rio de Janeiro*, Educação, publicado em 19 mar. 2015. Disponível

em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2369732>, acesso em 14 mar. 2018.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.*

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante, *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como *política pública*: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00219.pdf>. Acesso em 21 abr. 2019.