

Corpo regulado: competências socioemocionais e sexualidades (in)visíveis na Base Nacional Comum Curricular

Aline Campolina Andrade


Celso Francisco Tondin

Flávia Cristina Silveira Lemos

Aline Campolina Andrade

Universidade Federal de São João del-Rei, UFSJ, MG, Brasil


E-mail: aline.linecampolina@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9772-0287>

Celso Francisco Tondin

Universidade Federal de São João del-Rei, UFSJ, MG, Brasil


E-mail: celсотондин@ufsj.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4588-0553>

Flávia Cristina Silveira Lemos

Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil

E-mail: flavialeмос@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6601-0653>

Resumo

Este ensaio discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como dispositivo tanto de aproximação entre a educação e o mercado, evidenciada pela exaltação da noção de competências socioemocionais, quanto de regulação da diferença, demonstrada no apagamento das temáticas de gênero e orientação sexual em seu texto. O processo de escrita/experimentação do ensaio como operação de pensamento é aqui assumido como caminho metodológico, que partiu da investigação da BNCC e bibliografias, criação de espaços de (re)leituras e problematizações, tendo a interseccionalidade como metodologia que interroga conceitos, situando-os na produção de marcadores sociais da diferença. Transversalizamos aportes da psicologia escolar e educacional de perspectiva crítica e dos estudos decoloniais como epistemologias que convergem para contribuir com a (re)construção da educação como direito humano. Dimensionamos a Base como coalizão de forças conservadoras (do mercado e da moral) que engendra um mecanismo representativo de uma política educacional. Tal política sintetiza e expressa as imbricações entre competências socioemocionais e diversidade sexual e de gênero, de modo que, no jogo de falar/calar, mostrar/apagar, as possibilidades de existência são capturadas por lógicas sexistas, machistas, heterocentradas, racistas, capacitistas, homofóbicas, transfóbicas e xenofóbicas. A psicologia em interface com a educação é desafiada a lidar com as disputas e as contradições existentes no contexto das atuais investidas neoliberais e ultrarreacionárias sobre a escola e dos movimentos de resistência e criação de modos de existência mais plurais, igualitários e justos, na tarefa de formar sujeitos democráticos e contribuir para a democratização do conhecimento científico, tornando-o potência para as populações marginalizadas.

Palavras-chave: Sexualidade. Competência. Psicologia escolar e educacional.

Recebido em: 04/03/2024

Aprovado em: 28/04/2024



Abstract**Regulated body: socio-emotional skills and (in)visible sexualities in the Common National Curriculum Base**

This study discusses the National Common Curriculum Base as a device that approximates education and market — evinced by its praise of the notion of socio-emotional skills — and regulates difference — as per its deletion of gender and sexual orientation in its text. The process of writing/experimenting this study as an operation of thought configures a methodological path that began by investigating the National Common Curriculum Base and the bibliography, creating spaces for (re)readings and problematizations, with intersectionality as a methodology that interrogates concepts, situating them in the production of social markers of difference. We transversalize school and educational psychology based on a critical perspective and decolonial studies as epistemologies that converge to (re)construct education as a human right. We dimension the Base as a coalition of conservative forces (market and moral) that engenders a mechanism that represents and synthesizes an educational policy that the interweaves socio-emotional skills and sexual and gender diversity to captured, in the game of talk/silence and show/erase, the possibilities of existence by sexist, misogynist, heterocentric, racist, ableist, homophobic, transphobic, and xenophobic logics. Psychology in interface with education is challenged to address the disputes and contradictions in the context of the current neoliberal and ultrareactionary advances on school and resistance movements and the creation of more plural, egalitarian, and just modes of existence in the task of forming democratic subjects and contributing to the democratization of scientific knowledge, making it a power for marginalized populations.

Keywords:

Sexuality.
Competence.
School and
educational
psychology.

Resumen**Cuerpo regulado: competencias socioemocionales y sexualidades (in)visibles en la Base Nacional Común Curricular**

Este ensayo discute la Base Nacional Común Curricular (BNCC) como dispositivo tanto de aproximación entre la educación y el mercado al evidenciar la exaltación de la noción de competencias socioemocionales, como de regulación de la diferencia al suprimir temáticas de género y orientación sexual en su texto. El proceso de escritura/experimentación del ensayo, como operación de pensamiento, se plantea como una ruta metodológica que partió de la investigación del BNCC y de la bibliografía, generando espacios de (re)lecturas y problematizaciones, con la interseccionalidad como metodología que interroga conceptos, ubicándolos en la producción de marcadores sociales de diferencia. Transversaliza la psicología escolar y educativa de perspectiva crítica y estudios decoloniales como epistemologías que convergen hacia la (re)construcción de la educación como derecho humano. Dimensiona la Base como una coalición de fuerzas conservadoras (del mercado y de la moral) que engendra un mecanismo representante de una política educativa, la cual imbrica competencias socioemocionales y diversidad sexual y de género, de modo que, en el juego de hablar/callar, mostrar/borrar, las posibilidades de existencia son capturadas por lógicas sexistas, machistas, heterocentradas, racistas, capacitistas, homófobas, transfóbicas y xenófobas. La psicología en interfaz con la educación enfrenta el desafío de lidiar con las disputas y contradicciones de los ataques neoliberales y ultrarreaccionarios a la escuela y con los movimientos de resistencia y creación de modos de existencia más plurales, igualitarios y justos, en la tarea de formar a sujetos democráticos y contribuir a la democratización del conocimiento científico, convirtiéndolo en potencia para las poblaciones marginadas.

Palabras clave:

Sexualidad.
Competencia.
Psicología escolar
y educativa.

Introdução

Na sociedade capitalista, o saber converteu-se em força produtiva, matéria para a acumulação de capital. Patto (1997), escrevendo críticas à razão psicométrica, demonstrou que a psicologia, ao traduzir em termos científicos os “baixos rendimentos” escolares, constitui-se como mais um saber-diagnóstico de corpos (im)produtivos — todos regulados. Esse interesse do capital, de exploração e acumulação, incide sobre os diversos setores da vida humana, inclusive na educação, configurando políticas desse campo que a transformam de bem cultural em mercadoria. Nesse contexto, o conhecimento científico se torna alvo de disputas, investimentos financeiros e investidas ideológicas que visam torná-lo caminho para o sucesso pessoal e profissional (Ramos, 2001). Nessa relação entre ciência, mercado e Estado está em questão a produção, a propriedade, a distribuição e o uso do conhecimento produzido, o que inclui os recursos públicos aplicados, como os da educação, com desdobramentos nas políticas desse setor. Setor que incita um corpo que provém altos rendimentos, que é produtivo e competente; um corpo que se autorregula nessa direção, em termos de tempo e desejos, é considerado apto, tanto na educação, quanto no mercado de trabalho.

Associa-se a esse contexto a descomplexificação da interação entre marcadores sociais da diferença produzidas em relações de desigualdades, como raça, classe, gênero e sexualidade, a partir do modelo fragmentado colonial, que rege a imbricação entre neoliberalismo — pautado na lógica individual privada e no mérito (Frigotto, 2017) e as exigências por desempenho na educação. Assim, a diferença encontra-se presente na retórica “é preciso respeitar as diferenças”, mas apagada nos currículos e nas relações como possibilidades imprevisíveis e complexas de existência — como exemplo, a proliferação de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e os (diferentes) modos de atenção e seus atravessamentos, são alinhados com o uso de medicamentos. Nessa lógica, os limites entre conceitos do campo da educação e do mercado parecem se tornar cada vez mais tênues: aptidão, eficiência, índices, *ranking*, produtividade, performance, habilidades, competências.

Pensando na relação entre o estágio atual do capitalismo e a educação escolar, Ball (2010) identifica a formação de um “currículo neoliberal global”, fruto de reformas gerencialistas do setor público, pautadas na ideia de que o Estado precisa “aprender” com a “disciplina” do mercado, na ontologia neoliberal representada por alunas(os) e professoras(es) “empreendedoras(es)” e na visão de currículo como oportunidade de lucro. Nessa lógica, os currículos são produzidos como oportunidade também de gestão desses sujeitos empreendedores, constituídos pela “pedagogia das competências”. No contexto dessa modulação de currículos, ao passo que competências “empreendedoras” são exigidas de estudantes e profissionais da educação, a diferença é regulada e

as discussões em termos de Direitos Humanos são permeadas de retrocessos e vieses que silenciam as diferenças, situados nas disputas não apenas pela transmissão do conhecimento às novas gerações, mas pela própria estruturação da sua produção. Que tipo de conhecimento é válido, quais corpos podem ou não produzi-lo, em quais espaços o conhecimento circula, quais conceitos são (re)produzidos são perguntas construídas em limites definidos pelos processos de epistemicídio estudados por Grosfoguel (2016), processos que se valem do próprio conceito de Direitos Humanos, de suas contradições e, como apresenta Mountian (2017), da situacionalidade do conceito em relações de poder. Grosfoguel (2016) discute como determinadas visões de mundo, cosmologias, epistemologias são nomeadas como superiores, logo, com o poder explicativo de definir todas as culturas, todos os corpos. A sexualidade e a subjetividade são constituídas por esses limites — e os refazem.

Alguns exemplos de tais engendramentos do conhecimento são o sintagma (expressão) ideologia de gênero (Junqueira, 2019), o Projeto Escola sem Partido (Frigotto, 2017) e a escola cívico-militar (Barros, 2021), que se valem do e promovem o pânico moral para se enraizarem na educação. À medida que demonizam a figura da(o) professora(r) como aquela(e) que “ideologiza indefesas(os) alunas(os)”, iniciativas dessa natureza, adverte Frigotto (2017), ameaçam a vivência social e liquidam a escola pública como espaço de formação, privatizando o pensamento, e criminalizam tanto a função docente e as concepções de produção de conhecimento enquanto formação humana e histórica quanto os movimentos sociais.

Se em um primeiro momento soa-nos contraditória a afirmação, promovida pelo ideário da pedagogia das competências (Perrenoud, 1999) de um corpo presente, “criativo” e afeito à liderança empreendedora de um lado; e o apagamento das diferenças que o constituem, promovido por projetos que impõem o silenciamento das diversidades de outro; é justamente esse descompasso, essa ambiguidade, que caracterizam e consolidam políticas educacionais recentes e suas implicações, notabilizando uma intimidade nefasta e uma imbricação espantosa — talvez inéditas nas histórias moderna e contemporânea ou, pior, semelhantes a regimes totalitários — entre racionalidade neoliberal e regulação da diferença. É paradoxal, histórica e intencional a constituição de um regime nomeado como democrático, porém excludente de grandes parcelas do povo e/ou inclusivo-excludente, conceito apresentado por Sawaia (2001/2017). A democracia neoliberal, à qual se alia a perspectiva multiculturalista¹, no máximo tolera a diversidade e se interessa por ela quando pode produzir lucro com a mesma em algum contexto do mercado e da publicidade.

¹ Silva (1999/2010) argumenta que a perspectiva multiculturalista chega, no seu limite, às ideias de “respeito” e “tolerância” à diversidade na convivência; não há, a partir dessa perspectiva, a interpelação das relações assimétricas de poder que determinam lugares também assimétricos de “quem tolera” e “quem é tolerado”. Temos, aqui, a “pedagogia da tolerância”.

Impera, nesse âmbito, uma “política da afetividade”, que designa emoções “boas” ou “ruins” para cada segmento social mediante a valorização da “felicidade” individual e sua exigência (Sawaia, 2003); e um “capitalismo da emoção”, no qual o regime neoliberal se vale das emoções como recurso em nome de produtividade e desempenho (Han, 2018). A educação mostra-se espaço privilegiado no qual as relações de ensino e aprendizagem são transformadas em produtos calculáveis (Ball, 2010), e o saber *psi* historicamente constitui e é constituído pela educação e pelo contexto político e econômico que nomeia os significados de ensino-aprendizagem. Assim, a psicologia modula sua dimensão “escolar e educacional” nessa complexidade, alimentando e/ou ressignificando os discursos sobre “afetos”; é convocada a falar e incita demandas e ofertas.

Nesse sentido, empreendemos uma discussão acerca das competências socioemocionais, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a), remontando-a à pedagogia das competências e à forma como historicamente a psicologia na interface com a educação trabalhou o tema das emoções no processo de escolarização, e pontuamos possíveis articulações com a temática das diferenças e sexualidades. Remetemos essa articulação entre neoliberalismo e normalização das subjetividades ao processo de implementação da Lei n. 13.935 (Brasil, 2019). Ela tem desafiado os serviços de psicologia e serviço social dela decorrentes a lidarem com as disputas, contradições, oposições que se dão no contexto das atuais investidas neoliberais e ultrarreacionárias — essas conceituadas por Cara (2019) como uma cosmologia moralizante, que obstrui a democracia por meio de agendas classistas, homofóbicas, racistas, machistas, misóginas e contra a laicidade — bem como no contexto dos movimentos de resistência a suas imposições e à criação de outros modos de existência, mais plurais, igualitários e justos.

Pressupomos que as políticas educacionais incidem não apenas sobre as configurações curriculares, mas também sobre a produção de subjetividades, posto que no processo educacional são engendradas a construção e a transmissão de conhecimentos e a formação de modos de ser, de viver, de se relacionar. Por isso, entendemos que a psicologia escolar e educacional, na medida em que articula sua dimensão educacional, de produção de conhecimento e fundamento científico para o processo de ensino e aprendizagem e sua dimensão escolar, de prática profissional junto às relações que se dão nos processos de escolarização (Antunes, 2008), não pode ficar alheia às discussões sobre essas políticas. Nesse debate adotamos a perspectiva crítica (Meira, 2003), a partir da qual a(o) psicóloga(o) se ocupa da dimensão subjetiva do encontro do ser humano com a educação, objeto de tal área da psicologia, visando contribuir com o cumprimento da função social da escola, de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, de modo a formar sujeitos comprometidos com a transformação social, como propõe a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008, 2009).

Se a psicologia historicamente se institui como saber que nomeia sujeitos a partir de patologias e de déficits-carências (Antunes, 2008; Meira, 2003; Patto, 1997), as enunciações acerca da subjetividade, afetos/emoções², gênero, sexualidades ocupam lugares tensos, em (des)construção, o que passa pela constituição da psicologia enquanto disciplina, instituição, ciência e profissão e pela própria perspectiva crítica, que não é estática, mas situada e histórica. Dessa forma, as análises ora empreendidas são acompanhadas da interseccionalidade enquanto ferramenta epistemológica, que coloca em cena as relações de poder nos processos de representação de grupos considerando as dinâmicas das intersecções entre categorias sociais, que se estruturam enquanto desigualdades, como raça, etnia, gênero, sexualidade, classe, idade, geração, território (Mountian, 2017).

Concordamos com Nunes (2021) que compreender a educação brasileira requer considerar dialeticamente as formações econômicas estruturais e as lutas políticas que a fundamenta; levar em conta, histórica e criticamente, a experiência política, econômica, cultural, social e educacional brasileira; enfim, explicitar “os condicionantes históricos e políticos [...] que marcaram sua gênese, instigaram sua dinâmica e constituíram, assim, sua identidade” (2021, p. 5). Nessa direção, a partir da perspectiva crítica no âmbito da psicologia escolar e educacional e seus diálogos possíveis e situados com a decolonialidade, aqui destacada como campo de estudo, metodologia e posicionamento ético-político, é imprescindível assinalar que o modelo colonial e mercantilista, associado ao projeto salvacionista católico, que impôs, de modo violento, uma cultura branca, marcada por um tipo de cristianismo conservador, heterossexual, sexista, machista, racista, patriarcal, escravocrata, prevalece sobre a nossa identidade cultural e econômica. Essa é constituída por um Estado autoritário, uma economia predatória e uma sociedade civil fragilizada que geram desigualdades recorrentes e atualizadas continuamente.

Nesse percurso histórico, constitui-se um Estado violador dos Direitos Humanos — aqui entendido como fruto de conquistas políticas constantes, entretanto sem abstraí-lo das contradições que lhe são inerentes — e a educação como privilégio, numa verdadeira clivagem em que a escola está associada à preparação para o trabalho braçal, no caso das camadas populares, e à formação para seu papel de dominação, para funções liberais e administração das suas empresas e propriedades, no caso das camadas médias e altas. Esse “[...] *ethos* [histórico] da educação como privilégio de classe [...]” (Nunes, 2021, p. 16, acréscimo nosso) persiste do Brasil Colônia até a década de 30 do século passado, quando passa à concepção de direito de todas(os) e dever do

² Utilizamos a expressão “afetos/emoções”, assim como Ratier (2019), sem negligenciar as especificidades de ambos os conceitos e em diferentes perspectivas teóricas, mas considerando que tanto os afetos quanto as emoções se dão no encontro com o outro, com a diferença, com a alteridade, e expressam as subjetividades em dialética com o que é coletivo, social e histórico. Afirmamos, assim, afetos/emoções como aquilo que marca a historicidade do corpo e de suas próprias marcas.

Estado, em termos legais, mas ainda não se efetiva na realidade material até a contemporaneidade. Enfim, assevera o autor, nesse percurso delineiam-se duas matrizes políticas e ideológicas, sempre em disputa: a da educação como direito de todas(os) e como prática de construção da igualdade, da cidadania e da democracia, como esfera pública de dignidade e de humanização, que se contrapõe às narrativas pautadas no ideário de privilégio, da meritocracia e na continuidade da histórica injustiça educacional e escolar (Nunes, 2021).

Diante do exposto, este trabalho é apresentado como ensaio, a partir da relação, proposta por Larrosa (2004), entre ensaiar, experimentar, subjetivar e pluralizar; o ensaio como escrita e maneira de habitar o mundo, fazendo perguntas, que são contextuais. Desse modo, o presente artigo visa discutir a BNCC como dispositivo tanto de aproximação entre a educação e o mercado, expressa pela noção de competências socioemocionais, quanto de regulação da diferença, evidente no apagamento das temáticas de gênero e orientação sexual em seu texto. A aprovação da Lei nº 13.935 (Brasil, 2019) aparece aqui como dispositivo de discussão acerca do lugar da psicologia nesses debates, lugar atualizado com a referida lei, o que inclui seus desdobramentos, em inter-relação com os desdobramentos da BNCC. O professor Daniel Cara (2019), membro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, sintetiza esse cenário como ultraliberal e ultrarreacionário, em que a educação é tomada como insumo econômico e dispositivo disciplinador, instituindo-se a barbárie. Em contraposição, e como parâmetro para o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar, transversalizamos aportes da psicologia escolar e educacional de perspectiva crítica (Meira, 2003) (para a qual confluem a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica, bem como diálogos com outras perspectivas críticas no campo das pedagogias contra-hegemônicas), e dos estudos decoloniais (Grosfoguel, 2016; Mountian, 2017) como epistemologias que convergem para contribuir com a (re)construção da educação como direito humano, num país em que a colonialidade, como matriz de poder que sobrevive ao colonialismo, tem impossibilitado a real democratização da educação pública. Entendemos, na esteira da argumentação de Quintero, Figueira e Elizalde (2019), que a integração de tradições críticas à análise da colonialidade não lhe cria obstáculos, ao contrário, a potencializa na compreensão das dinâmicas das desigualdades.

A educação popular de Paulo Freire (1967) situa-se, assim como a pedagogia histórico-crítica, no campo da crítica social que vislumbra a educação como instrumento contra a opressão, portanto, como ato político. Ao mesmo tempo, Saviani (2021) pontua diferenças entre essas duas pedagogias no que se refere às fundamentações filosóficas e pedagógicas, que aqui não serão exploradas. Portanto, os diálogos que aqui tecemos não desconsideram os distanciamentos e situacionalidades (Mountian, 2017) entre diferentes teorias/práticas, mas enfatizam trocas situadas

epistemologicamente, atentas a seus lugares de enunciação (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019) contra a conduta colonial de forjar essencialismos que apagam diferenças.

Para Freire (1967), ao abordar as leituras dos conteúdos do mundo como possibilidade de transformação das realidades, a educação libertária é uma luta permanente pela ruptura da opressão de colonialidades. Portanto, desloca um currículo de privilégios que interdita as diversidades ou, no máximo, as tolera desde que fiquem integradas sob a égide da educação opressora conteudista e focada na formação para a competição no mercado, sob a ótica meritocrática. A crítica que transforma realidades e fabrica modos de vida emancipados, libertários e descolonizados na leitura da palavra e do mundo é uma atitude relevante para o patrono da educação brasileira, pois a alteridade e a diferença possibilitam o questionamento a respeito de como a figura do opressor pode estar em nós naturalizada. Logo, isso exige a tarefa de nos interrogarmos, por meio da conversação dialógica, como prática libertária.

Pedagogia das Competências *versus* Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia das competências, cujo precursor foi o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999), incide sobre a formação e profissão de professoras(es) ao lhes propor uma nova “identidade”, por meio da superação de um paradigma educativo que supervaloriza as aulas tradicionais, de ensino conteudista, cujo intento é controlar a aprendizagem das(os) alunas(os), visando assim mudar o fato de que os conhecimentos acabam sendo pouco relevantes na vida delas(es). Para tal, propõe uma concepção mais prática de saber e mais ativa de estudante, em que a(o) docente deve dispor de competências profissionais para além do domínio dos conteúdos que ensina.

Pelo fato da noção de competência ter surgido no mundo empresarial e estar relacionada ao movimento de flexibilização e precarização do trabalho, esse autor compreende a crítica de que esse enfoque pedagógico serve à economia em detrimento da cultura (Perrenoud, 2001). No entanto, defende sua posição sustentando que as(os) professoras(es) já exercem diversas competências (sem as quais seu trabalho não seria possível) e que as desenvolvem a partir da experiência profissional, concluindo que é necessário defini-las mais precisamente, trabalhar pela profissionalização docente e reformular os programas escolares no sentido de prever referenciais de competências, que ele agrupa assim:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2001, p. 8).

No campo crítico à utilização da escola como dispositivo de manutenção do *status quo*, como entendemos que faz a pedagogia das competências, lançamos mão dos postulados do filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani (2008, 2009), idealizador da pedagogia histórico-crítica, de base materialista histórico-dialética. Partindo da definição da especificidade da educação, que é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [seres humanos]” (Saviani, 2009, p. 13), tal teoria e método pedagógico se referenciam na prática social, sendo esse o ponto de partida e de chegada da educação. Sendo assim, no processo de ensino e aprendizagem, de início se dá a identificação do modo como a prática social se apresenta e, pela mediação do trabalho pedagógico, são trabalhados os elementos teóricos e práticos com a intenção de que as(os) estudantes desenvolvam a prática social de acordo com esse novo predicado, o do conhecimento científico (Saviani, 2008, 2009).

É nessa perspectiva que o autor refere que o papel social da escola é apresentado como o de socialização do saber sistematizado, ou seja, essa instituição se ocupa do conhecimento científico, do saber metódico, elaborado, e expressa que isso não retira da cultura popular a primazia sobre a cultura erudita. Ao contrário, é do conhecimento com elementos não elaborados como ciência, fragmentados, da cultura popular, que a erudita parte; é do que está dado de maneira espontânea na vida real que a ciência extrai a matéria prima para suas formulações. E é pela ação da escola que se dá a passagem do saber do senso comum ao saber sistematizado, num movimento dialético no qual a mediação pedagógica acrescenta novas disposições às veiculadas inicialmente pelas(os) estudantes, que permitem a apropriação de novas maneiras por meio das quais se podem manifestar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2008). Em diálogo, a psicologia escolar e educacional de perspectiva crítica permite pensar tal processo de socialização do saber, logo, de humanização, em seu encontro constitutivo com a subjetividade nas relações sociais, cujas mediações (re)fazem, continuamente e em transformação, a produção de conhecimento (Meira, 2003).

Enquanto a pedagogia das competências se apresenta como racionalização da profissão de professoras(es) e oxigenação dos saberes e da cultura (Perrenoud, 2001), seus críticos denunciam que a educação é aqui tratada de modo empresarial, tecnocrática e utilitarista, portanto, instrumento de manutenção do sistema capitalista, desigual e injusto como se caracteriza. Já a pedagogia histórico-crítica tanto se contrapõe às pedagogias tradicional, nova e tecnicista (teorias não-críticas), quanto supera as teorias crítico-reprodutivistas (que desvelam os determinantes sociais e enfatizam o papel reprodutor da educação, em relação à sociedade, mas secundarizam, desvalorizam o papel da escola na transformação social), ao apostar na possibilidade de uma educação transformadora da

realidade social à medida que a cultura letrada se acrescenta à popular, deixando de ser posição de privilégio das elites e passando a ser potência para as populações marginalizadas (Saviani, 2008, 2009).

A fim de pensar tal caráter potente do conhecimento científico como instrumento de ação política, a partir da visibilização da relação saber e poder, Grosfoguel (2016) e Dussel (2016), elaborando possibilidades para o processo de decolonização, pontuam que, diante do epistemicídio e genocídio dos sujeitos coloniais pela modernidade, os saberes não ocidentais foram colonizados, afetados, subjugados, nomeados como inferiores e inexistentes, mas, muitos, não desapareceram, resistiram à aniquilação, criaram brechas de sobrevivência. É a partir dessas fissuras que os autores discutem as noções de Transmodernidade e Interculturalidade como processos de diálogos pluriversais, nos quais os saberes respondem a partir de suas próprias experiências culturais, em um movimento que vai da periferia para a periferia, sem depender do centro da hegemonia para existir (Dussel, 2016; Grosfoguel, 2016).

Contra a lógica que produz inexistências, as sexualidades, enquanto expressão do corpo e das relações de poder que o (in)visibilizam, aparecem neste ensaio como inerentes à produção de conhecimento. Os processos de colonialidade engendram a nomeação de saberes inferiores, inválidos, ou superiores, válidos, a depender dos corpos que falam e/ou são calados. O papel da escola é constituído, assim, por esses jogos de produção do corpo e do conhecimento científico sistematizado.

BNCC: Apagamento da diversidade sexual e de gênero e exaltação das competências socioemocionais

A BNCC atende preceitos da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) de que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1988), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que prevê que todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) “[...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1988).

Moreno (2016) sinaliza que uma contribuição significativa para a impulsão da Base foi dada pelo chamado Movimento pela Base Nacional Comum da Educação, criado a partir do Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais, em abril de 2013. O movimento foi uma idealização de fundações/instituições cuja manutenção é de iniciativa privada, e defende redirecionar a educação nacional e adequar os processos formativos ao mercado, pautando-se no

pragmatismo e tecnicismo (Moreno, 2016). Tais exigências se referem tanto ao interesse ideológico em determinar os currículos, formando indivíduos (consumidores) adaptados ao padrão de sociedade global, que enseja o consumo incessante de bens e ideias; quanto ao intento de unificação curricular enquanto unificação do mercado educacional que comercializa materiais didáticos (físicos e digitais), consultorias e gerenciamentos em “parceria” com instituições públicas (Moreno, 2016).

Finalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010, contém as metas 2 e 3, que tratam respectivamente da universalização do ensino fundamental de 9 anos (para toda a população de 6 a 14 anos) e do ensino médio (para toda a população de 15 a 17 anos). Essas metas apresentam como estratégias (2.2 e 3.3) a “[...] implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular” (Brasil, 2014).

O texto da BNCC contou com quatro versões, publicizadas em 2015 (primeira), 2016 (segunda) e 2017 (terceira e quarta). A última versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicada pelo MEC como Resolução CNE/CP nº 2 (2017b), contempla apenas os ensinos infantil e fundamental, uma vez que o ensino médio foi retirado a partir da terceira versão, tendo em vista que o governo de Michel Temer (PMDB) — empossado presidente depois do denominado, pela narrativa oficial, *impeachment* (31 de março de 2016) da presidenta Dilma Rousseff (PT) — promoveu uma reforma denominada “novo ensino médio”.

A BNCC se apresenta como 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” (Brasil, 2017a, p. 7). É estruturada em torno de dez competências gerais, que consistem na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017a, p. 8), e as habilidades são especificadas em práticas, cognitivas e socioemocionais. Essa é a única menção, no documento, à expressão “habilidades socioemocionais”, ainda que seu sentido apareça nas nomeações de empatia, respeito, autonomia, responsabilidade, reconhecimento das próprias emoções e as dos outros, acolhimento, valorização da diversidade; temas apresentados nas competências gerais.

A essas, seguem-se competências específicas de cada área de conhecimento (Linguagens, Matemáticas, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso) e outras de cada componente curricular (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa; Matemática; Ciências; Geografia, História; Ensino Religioso). Os componentes envolvem, também, Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Krawczyk e Zan (2021) apontam que, na

bibliografia acerca do tema, habilidades socioemocionais e competências são comumente usadas de modo indistinto. A BNCC, em nota de rodapé que aborda o histórico das competências enquanto foco nos currículos, apresenta uma equivalência entre “competência”, “habilidade”, “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” e “o que os alunos devem aprender”, termos presentes em diferentes documentos curriculares.

A Base se refere a todo o território nacional — prevendo a garantia de igualdade — e respeitando as regiões e suas especificidades — a partir da prerrogativa de equidade (Brasil, 2017a). Entretanto, diversas críticas são feitas por representantes de entidades, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2018), no sentido de que a lógica empresarial e privatista foi tomando, com o desenrolar dos trabalhos de elaboração da Base, os espaços da discussão pública acerca desse documento, nos quais, em embate, forças progressistas afirmavam a educação como direito humano.

Esse fenômeno de perda da característica democrática da construção da BNCC e de afirmação da educação não como direito universal e dever do Estado, mas como bem mercantil — no âmbito da defesa da livre iniciativa no mercado de bens educacionais — é exacerbado, se articula e se fortalece pela ação dos representantes religiosos, políticos e empresariais ultrarreacionários que lograram êxito na retirada dos termos gênero e orientação sexual (a partir da terceira versão do texto), resultando em nenhuma menção a eles no documento aprovado, no qual constam conceitos mais gerais como diversidade, direitos humanos, pluralidade, igualdade e equidade. O MEC justificou que a omissão da temática da diversidade sexual e de gênero não compromete o respeito às diferenças, porque estaria prevista nas “competências gerais”, e foi uma medida que buscou o equilíbrio entre as forças interatuantes no debate. Analisamos, entretanto, na mesma direção de Tondin e Andrade (2019), que a decisão se deu em direção a interesses específicos e revelou uma inflexão no movimento de afirmar as diferenças a favor da criação de consensos e na negação da imprevisibilidade do espaço escolar. A própria noção de “busca por equilíbrio” pode ser aqui questionada tendo em vista as significações possíveis de alteridade, de afetividade no contexto escolar e o lugar da psicologia escolar e educacional no fomento ou na resistência ao corpo regulado.

Associado ao apagamento dos termos relativos às diferenças e sexualidades, uma imprecisão conceitual e metodológica na BNCC e nos documentos curriculares no âmbito de reformas educacionais abre espaço maior ainda para receitas mercantilizantes do que significa “educar”. Segundo Ratier (2019), se são frágeis os referenciais que abordam as habilidades socioemocionais, tornam-se convidativos materiais prontos, formulados e comercializados por grandes conglomerados que ofertam “soluções” pautadas no reforço à autocontenção, vendidas como promessa de trabalhar todo o conteúdo das habilidades socioemocionais da Base.

Não são isoladas e sem intencionalidades tais imprecisões conceituais. Em 2017, a Organização das Nações Unidas (ONU) emitiu posicionamento contra os projetos de lei relativos ao Escola sem Partido em que afirma que tais projetos fomentam censuras na educação, utilizando-se da imprecisão do que significa “doutrinação política e ideológica” (como dito pelo Escola sem Partido para se referir à atuação de escolas e professoras/es que não coadunam com a ideologia desse projeto), o que permite que uma série de práticas pedagógicas sejam assim enquadradas (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2017). Trata-se, portanto, não de imprecisões que significam abertura à imprevisibilidade constitutiva da educação, mas abstrações intencionais que, ao retirarem a materialidade dos conceitos, permitem sua apropriação por discursos díspares na disputa pela educação, sem questionar suas bases epistemológicas e sua inserção no processo formativo de estudantes e docentes.

A busca por inculcar no discurso social a visão utilitarista e mercantil de educação data pelo menos dos anos 1990, quando a pedagogia das competências incidiu sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, e tem sido difundida por grandes corporações do mercado financeiro e produtivo, como o Movimento Todos pela Educação, criado em 2006 (Moreno, 2016). Essa teoria tem marcado políticas educacionais brasileiras, e como demonstramos, é o caso da BNCC.

Desse modo, uma relação entre competências socioemocionais e expansão neoliberal se constrói não de forma isolada, mas atenta, como reflexo e constitutiva do estágio neoliberal e da formação subjetiva no presente contexto, materializando-se em diferentes aspectos constitutivos da educação, entre os quais: (1) a escolha pela centralidade do conceito de “competências” na BNCC — e pela centralidade da própria BNCC nas exigências que incidem sobre a educação — e nos documentos curriculares dela decorrentes (a Base se estrutura em competências gerais, competências específicas de área e competências específicas de componente curricular); (2) os modos de divulgação e utilização dos resultados de índices de desempenho escolares; (3) os investimentos de recursos, políticas e cuidado às escolas, de acordo com tais índices; (4) o imaginário social em torno de escolas “boas” ou “ruins”, classificadas de acordo com sua territorialidade, vulnerabilização, disponibilidade de recursos materiais e infraestrutura, sobretudo tecnológicos, e posição no *ranking* de resultados; (5) o tipo de protagonismo na educação que assumem organismos voltados para a economia, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), institutos e movimentos que se organizam como voz para dizer da educação e “solucionar” seus “problemas” a partir de um significado de educação atinente ao mercado; (6) o cansaço, a violência e a medicalização com suas formas de expressão nas relações que se dão no cotidiano escolar. Concomitante, como marca do atual contexto social e político, em que pautas moralistas se ampliam e se complexificam, também com negociações e

complementariedades com a lógica neoliberal, nota-se que os apagamentos relativos à diversidade sexual e de gênero incidem desde o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e são reafirmados na Base (Brasil, 2017b).

Segundo Corti (2019), “[...] reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais [...]” (2019, p. 52), devido ao seu baixo custo em relação às mudanças estruturais, seu alcance em termos de *marketing*, privatizações e redução de investimentos. Nessa conjuntura, as diversidades são capturadas por diferentes porta-vozes, alheios ou não ao trabalho direto nas escolas, como dispositivo cuja retórica é investida pelo capital, definindo contornos acerca dos modos legítimos e ilegítimos de exercício das sexualidades. O corpo submetido ao treino e ao diagnóstico (Patto, 1997), encontra, na relação entre sexualidade, subjetividade e produção de conhecimento, seu contrassenso.

Nesse processo, a produção de conhecimentos e de subjetividades está em jogo como território em disputa para a delimitação desses contornos, e a sexualidade aparece como elemento de captura. Dimensionamos, assim, a Base como uma coalizão de forças conservadoras (do mercado e da moral) que engendram um mecanismo que representa e sintetiza uma política educacional na qual se localizam, convergem e se expressam as imbricações entre gênero, orientação sexual e competências socioemocionais, de modo que, no jogo de falar/calar, mostrar/apagar, são capturadas, por lógicas hegemônicas (sexistas, machistas, heterocentradas, racistas, capacitistas, homofóbicas, transfóbicas, xenofóbicas etc.), as diversas possibilidades de existir, sentir, perceber o mundo, reagir, estar, valorar, comportar-se, relacionar-se afetiva e sexualmente.

Currículos preveem e as(os) professoras(es) têm sido convocadas(os) a formarem suas(seus) alunas(os) não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do desenvolvimento emocional. Tal movimento envolve, segundo Silva e Rosa (2020), uma contradição: por um lado, abordar a temática das competências socioemocionais em documentos oficiais possibilita o reconhecimento da importância da formação emocional e a responsabilidade da educação escolar acerca desse aspecto formativo, desestabilizando perspectivas de sua suposta neutralidade; por outro lado, a abordagem socioemocional na BNCC se fundamenta na captura das subjetividades da classe trabalhadora em prol da ordem meritocrática, que se sustenta numa sociabilidade pautada no esforço individual e na naturalização das relações, dos modos de se colocar no mundo e da intencionalidade das práticas escolares.

A atuação *psi* nas escolas tem sido convocada nesse ponto: trabalhar “o socioemocional”, ao que é possível questionar de que modo a psicologia escolar e educacional responde, subverte e/ou recria a BNCC, as demais políticas educacionais e a própria Lei n. 13.935/2019. Está em questão o papel inerentemente formativo da educação escolar, isto é, a qualidade da relação que os indivíduos

estabelecem com o mundo. As políticas educacionais são assumidas, a partir dessa perspectiva, como parte do processo de formação humana (Gomes, 2012); colocamos, aqui, a psicologia em interface com a educação, às voltas com essa proposta.

Implicações para o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar e educacional

Até aqui, duas linhas foram traçadas em nossa reflexão que toma a BNCC como analisador do período histórico que estamos vivendo, como expressão do modo como forças políticas, econômicas e sociais diversas interatuam, em embate: (1) o apagamento, a invisibilização da temática de gênero e orientação sexual, e (2) a ascensão, a exaltação das competências socioemocionais; ambas neste documento oficial. E é nesse emaranhado que a psicologia, em sua interface com a educação, é chamada a lidar com as instabilidades e estabilidades das dicotomias razão e emoção, corpo presente e ausente, corpo aprisionado e liberto, no inter jogo controle e resistência, imposições e insubordinações, submissões e rebeldias. É por isso que estamos acionando a perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional e os estudos decoloniais como ferramentas para a promoção de reflexões sobre os percursos (im)possíveis da(o) psicóloga(o) na escola.

A Lei n. 13.935 (Brasil, 2019), fruto de longa trajetória de luta de entidades e profissionais da psicologia e serviço social, prevê que as redes públicas de educação básica de todo o país contem com serviços de ambas as áreas, nos quais, por meio de equipes multiprofissionais, serão desenvolvidas “[...] ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (art. 1º, § 1º). No processo de sua implementação, Souza *et al.* (2021) identificam que vários pontos carecem da atenção das(os) profissionais, dos quais destacamos duas expectativas de gestoras(es) da educação em relação a esses serviços: o foco no desenvolvimento de competências socioemocionais e o enfrentamento das violências nas escolas.

Meira (2003) aponta que perspectivas críticas em psicologia escolar e educacional teceram questionamentos, a partir das décadas de 1970/1980, acerca de visões idealistas e subjetivistas, que tratam os afetos/emoções como fins em si mesmo desarticulados das relações sociais que lhes são constitutivos. Esse movimento acabou por promover o afastamento da grande maioria de autoras(es) críticas(os) em relação a essa temática, o que deixou o espaço escolar aberto a teorias e práticas psicológicas direcionadas pelo pensamento liberal, que naturalizam e universalizam as noções de subjetividade, relações humanas e sociedade, isto é, não as situam histórica, política e socialmente, como o faz a psicologia sócio-histórica (Meira, 2003).

Sawaia (2001/2017) aborda a afetividade, o sofrimento e a desigualdade social, em suas dimensões ético-políticas. A vivência cotidiana das questões sociais marcadas pela produção de inferioridades e subalternidades afetam corpo-alma, mutilando a vida; a afetividade, portanto, reposiciona os modos de experimentação desse sofrimento, ao colocar em cena o conceito de potência de ação, enquanto atuação que envolve, simultaneamente, ação, emoção e significado; as emoções, fenômenos históricos, sempre em constituição, são priorizadas cada uma diferentemente de acordo com o momento histórico, que privilegia determinadas emoções estrategicamente para o controle e a coerção social (Sawaia, 2017). Dessa forma, os modos de expressão das sexualidades são classificados, avaliados e sentenciados com base em tais estratégias que se valem do que é afetivo e emocional, regulando o corpo.

No atual contexto, fundamentado pela lógica neoliberal, a dimensão afetiva é apropriada pelo discurso das competências, reatualizando modos de vida condizentes com a aproximação entre educação e mercado. Ratier (2019) afirma que a BNCC reforça o paradigma da eficiência e produtividade e o enquadramento disciplinar das(os) alunas(os), a partir da prevenção dos afetos considerados indesejados, como a raiva e a rebeldia.

O discurso hegemônico na educação é o da prevenção e tratamento das violências, entendendo-as como patologias individuais (de alunas/os com “personalidades antissociais”) e/ou sociais (de famílias “desequilibradas” e de comunidades “desintegradas”). Quando desprovido de uma visão crítica acerca da complexidade e multideterminação desse fenômeno, o trabalho de psicólogas(os) junto a práticas de violência incorre em lógicas individualizantes e culpabilizantes (das/os estudantes, suas famílias e comunidades), estruturando-se em estratégias de ajustamento de condutas desses entes, movidos pelas premissas de criminalização da pobreza e da inferiorização das culturas populares. Essa

[...] individualização da problemática nos corpos de crianças e em famílias negras e pobres desconsidera os determinantes sociais, econômicos, históricos, culturais etc. que concorrem para (re)produção das violências, e, pior ainda, criminaliza questões educacionais e pedagógicas, podendo até resultar em judicialização dos problemas escolares e familiares (Souza *et al.*, 2021, p. 40).

Bonamigo (2008), ao “[...] conceber as violências como configurações contemporâneas, vinculadas à imprevisibilidade e aos riscos que compõem o mundo atual” (2008, p. 204), permite-nos compreender como o medo (tão estimulado pelos discursos ultrarreacionários e tão produzido por medidas de governos neoliberais, como a desregulamentação do trabalho) atua como indutor e justificador de políticas autoritárias de controle social, em estratégias de gestão das violências que implicam em tecnologias de vigilância e controle. Nesse entendimento, a demanda pelo trabalho de

psicólogas(os) na mediação de práticas violentas em escolas são mais um apelo ao disciplinamento de corpos e de otimização das suas potências para a indução do modo de vida capitalista, coadunando a formação de competências socioemocionais com a prevenção às violências na formatação de corpos e mentalidades adequados a uma determinada performance desejada pelo modelo econômico neoliberal e controlados pelas novas moralidades em ascensão.

De outra perspectiva, acolhemos sim essas demandas (competências socioemocionais e combate às violências) apresentadas pelas(os) gestoras(es) educacionais, porém, fazemos uma torção nelas, e as relacionamos com o apagamento das temáticas de gênero e orientação sexual na BNCC. Para tal, valemo-nos de pontos de vista críticos e pós-críticos, nos quais comparecem as interseccionalidades como recusa a práticas estigmatizantes, criminalizantes, adaptacionistas e medicalizantes, de modo a interrogarem a padronização de competências, diferenças e sexualidades, colocando em cena as categorias sociais definidoras dos limites desses conceitos. Se a produção de conhecimento historicamente legítima a categorização de sujeitos, forjando padronizações e normalizações, desconstruí-las passa pela problematização dos processos colonizadores, marcados por genocídios/epistemicídios, que camuflam diversidades epistêmicas em nome de estruturas de conhecimento eurocentradas, pretensamente universais, não situadas (Grosfoguel, 2016).

Compreendemos que as investidas (em certa medida bem-sucedidas, mas não sem resistência de atrizes e atores dentro e fora das escolas) de setores ultrarreacionários da sociedade visando à eliminação dos debates acerca da diversidade sexual e de gênero nas escolas fazem parte do processo de esvaziamento e silenciamento da escola como espaço de discussão crítica, de formação de sujeitos democráticos. Portanto, inviabiliza o cumprimento de sua função precípua de formação humana integral, para a cidadania emancipada. A decolonialidade, ao constituir um espaço — feito de conflitos e contradições — de problematização da colonialidade (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019), permite colocar em questão os modos de enunciar/produzir a violência e a criminalização da pobreza, da diferença, do corpo inquieto, “improdutivo” e “des/transviado” no qual inscreve-se a medicalização. É possível problematizar, assim, naturalizações e a própria história de produção do conceito de violência — e da implicação da psicologia nesse processo. A decolonialidade revisita de outro lugar a temática do poder na modernidade (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019), o que permite ensaiar experiências possíveis que considerem as relações entre violência, saber, corporeidades, raça, gênero, sexualidade para, então, (re)inventar significados possíveis de educação.

Se “habilidades”, “competências”, “socioemocional”, “afetos”, “emoções”, “doutrinação”, “educação” são termos apropriados por lógicas mercantilizantes e medicalizantes, questionar as bases epistemológicas, inclusive da psicologia escolar e educacional, reivindicando sua

posicionalidade no processo de afirmar as diferenças, e situar afetos e emoções enquanto sócio-históricos e políticos, portanto inseridos e constituídos em relações interseccionais de opressões, pode constituir resistência a significados pré-determinados, permitindo a construção de outros modos de relação com a diferença e a afetividade. Nomear é preciso contra a manutenção das desigualdades (Ribeiro, 2017), visto que elas se valem de imprecisões conceituais.

Uma educação e uma escola que se esvaziam de formação crítica, em que educadoras(es) e educandas(os) se relacionam e interatuam de modo alienado e alienante, retira-lhes a percepção dos determinantes sociais que configuram o processo educacional, no caso brasileiro (re)produtor de desigualdades econômicas e socioculturais. E como preconiza a pedagogia histórico-crítica, a consciência desses determinantes revela a dependência da educação em relação à sociedade onde se realiza (Saviani, 2009). E é a consciência dessa relação entre educação e sociedade que nos faz afirmar que não é à toa e sem consequências (devastadoras) que os arautos do neoliberalismo e do ultrarreacionarismo disputam a produção de sentidos acerca do processo de escolarização, incidindo sobre as políticas educacionais, sobre as quais pautam seus interesses econômicos, políticos, culturais e morais, sua cosmovisão. Isso, de acordo com os estudos decoloniais, “[...] implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados” (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 5), que “[...] se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade” (2019, p. 5).

Uma educação escolar que se pauta no desenvolvimento das competências socioemocionais configura uma formação humana modelada pelo capital. Pela pedagogia das competências, como se posiciona Ramos (2001, p. 26), os indivíduos são ensinados a combinar o saber, o saber fazer e o saber ser, resultando em um “ser capaz de” (aquilo que devem fazer ou estar em condições de fazer); são formados em termos comportamentais visando o desempenho efetivo e eficaz que alcance o padrão de resultados desejados pelo capitalismo. Enfim, essa formação combina conhecimentos, experiências e comportamentos com foco em resultados de interesse mercantil.

Essa formação humana precária (posto que, ao colocar os indivíduos a serviço do capital, não os humaniza), quando se articula com a interdição da discussão sobre diversidade sexual e gênero no meio escolar, reitera a desvalorização e a desqualificação das diferenças, operando na invisibilização, hierarquização e inferiorização das experiências das mulheres e da população LGBTQIA+. (Re)produzindo a lógica patriarcal, machista e heteronormativa (classista, racista e capacitista, também), as escolas se mantêm como espaços em que são perpetradas diversas formas e níveis elevados de discriminação contra aquelas(es) que subvertem o sistema hegemônico da sexualidade. Nesse ponto, é que demarcamos o recrudescimento da naturalização das violências do/no cotidiano escolar, aquelas mesmas que as(os) gestoras(es) da educação pretendem que sejam enfrentadas. Perante isso, questionamos: como fazer o enfrentamento das violências e como pensar

a dimensão socioemocional e o corpo (ambos exigidos pela racionalidade das competências) sem discutir gênero e orientação sexual como temas que as transversalizam, e também sem problematizar e desconstruir as bases estruturantes das relações desiguais em nossa sociedade?

Sinalizamos assim, que iniciativas que impedem discussões sobre a diversidade sexual e de gênero — que envolvem as categorias diferença, diversidade, inclusão, exclusão, igualdade, desigualdade, gênero, sexualidade, masculinidades, classe social, raça, etc. — resultam na reificação da educação como dispositivo de manutenção de formas subalternas de existência, de não reconhecimento e ocultamento das experiências das mulheres e de não heterossexuais. O não reconhecimento das experiências afetivo-sexuais para além da heterossexualidade masculina, como possibilidades legítimas de experimentação da sexualidade, é fomento para práticas de violência nas/pelas escolas e outros ambientes sociais, que vão desde formas sutis de violação psicológica até feminicídios e homicídios homo/lesbo/transfóbicos. Por isso, reivindicamos que preconceitos contra a diversidade sexual e de gênero sejam discutidos na/pela educação, e concordamos com Seffner (2013) que as ações escolares devem, além de valorizar essa diversidade, “[...] tocar no estatuto da heteronormatividade [...]” (2013, p. 145).

Gomes (2012) provoca, em uma “[...] perspectiva de descolonização [...]” (2012, p. 104) dos currículos e das escolas, uma micropolítica de ruptura epistemológica para a possibilidade de transformar representações e práticas de modo a conectá-las à vida social, indagando os lugares de poder que estruturam relações de hierarquização do conhecimento, entendendo a educação como campo de articulação tenso entre teoria e prática. Para a autora, a descolonização do currículo implica, assim, em: confronto, conflito, negociações e produção de algo novo, se articulando a outros processos de descolonização. Pensamos aqui, a possibilidade de se pensar a descolonização da psicologia em sua interface com a educação, tanto em relação aos conhecimentos que produz quanto às práticas que realiza nas escolas.

A sexualidade e a diversidade/diferença compõem e atravessam as relações intersubjetivas do/no cotidiano escolar. Ao colocar em cena o movimento entre universal e particular, micro e macropolítica, subjetividade e relações sociais, e anunciar a possibilidade de enfrentamento às desigualdades a partir do que Sawaia (2009) pontua como uma práxis ético/estética comprometida com a transformação social, o trabalho da(o) psicólogo(a) no contexto educacional está em questão justamente no ponto em que pensa seu objeto, portanto, sua função social contextualizada e situada política e eticamente.

Considerações finais

Se a psicologia escolar e educacional atenta para o encontro do ser humano com a educação, isso envolve as intersecções do processo formativo, especificamente os marcadores sociais da diferença, como classe, gênero, raça, classe e sexualidade, mediadoras das subjetivações e objetivações (im)possíveis no contexto neoliberal e ultrarreacionário contemporâneo. E, se as políticas educacionais consolidam ou desestabilizam o que está instituído, afirmações (das competências socioemocionais) e omissões (da diversidade sexual e de gênero), como no caso da BNCC, não são produtos do acaso ou de neutralidades, mas fazem parte de um projeto político que promove modos de vida fascistas — e esses, que, enquanto conceito, são históricos e dizem respeito, como mostra Sales e Rocha (2019), a relações políticas e intersubjetivas, posto que tais modos se engendram como imperativos que direcionam os indivíduos ao outro e a si mesmos, em processos retóricos de “salvação” e “segurança”.

À psicologia e à educação cabem, em diálogo, a desafiadora tarefa de formação de sujeitos democráticos e de democratização do acesso ao conhecimento científico, cumprindo a função social da educação como potência para a emancipação das populações marginalizadas. Nossa reflexão pretende provocar desestabilizações dos efeitos produzidos pelas conjugadas medidas neoliberais e ultrarreacionárias sobre os currículos escolares e as subjetividades que engendram, a fim de potencializar as (re)existências que se processam no “chão” das escolas brasileiras e apostar que se articulem com os movimentos sociais que abalam as diversas estruturas sociais de matriz das colonialidades. Com efeito, transformar modos de viver, de sentir, de pensar, de agir e de se relacionar traz a marcação ideológica como potência e não enquanto negatividade da educação, pois permite tensionar as práticas educativas e apontar as singularidades das mesmas. Um currículo libertário é efeito da liberdade como produção agonística das práticas e não como origem essencialista do ser, sendo que a educação do esperar possibilita acreditar na ruptura com a colonialidade como exercício ético e estético de invenção de outros olhares e leituras, pela educação como prática de liberdade.

Referências

ANPED — ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *ANPED e a BNCC: luta, resistência e negação*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>

BALL, S. J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 485-498, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BARROS, A. L. de A. *Educar para continências ou para contingências? Práticas e sentidos de cidadania na escola cívico-militar*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/21445>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BONAMIGO, S. I. Violências e contemporaneidade. *Revista Katálisis*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 204-213, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802008000200006>

BRASIL [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jul. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *ONU se manifesta contra o “Escola Sem Partido” e cita mudanças na Base Curricular*. Brasília, DF: Undime, 2017. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/13-04-2017-14-49-onu-se-manifesta-contr-o-escola-sem-partido-e-cita-mudancas-na-base-curricular>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CORTI, A. P. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-52.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretações a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922016000100003>
- HAN, B-C. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas do poder*. Tradução Maurício Liesen. Belo Horizonte: Ayiné, 2018.
- JUNQUEIRA, R. D. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.
- KRAWCZYK, N.; ZAN, D. Os professores gritam socorro e o governo, resiliência. *Universidade à Esquerda*, [s. l.], 2021. Coluna Nora Krawczyk. Disponível em: https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/os-professores-gritam-socorro-e-o-governo-resiliencia/#_ftn1. Acesso em: 20 abr. 2024.
- LARROSA, J. B.; CARDARELLO, C. G. L.; FISCHER, R. M. B. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/257437>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia SocioHistórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.
- MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: *Déjà vu* e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>
- MOUNTIAN, I. Reflexões sobre metodologias críticas em pesquisa: interseccionalidade, reflexividade e situacionalidade. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 17, n. 40, p. 454-469, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2017000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2024.
- NUNES, C. Estado, educação e economia no Brasil: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competências e Habilidades *versus* a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, n. 1, p. 1-39, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1702>
- PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, 2001. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.
- QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. *Uma breve história dos estudos decoloniais*. São Paulo: MASP, 2019.

- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- RATIER, R. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-157.
- RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).
- SALES, D. W. M.; ROCHA, J. A. Fascismo de Estado e microfascismo. *Revista Ideação*, Feira de Santana, v. 1, n. 39, p. 243-259, 2019. DOI: <https://doi.org/10.13102/ideac.v1i39.4584>
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.47177>
- SAWAIA, B. B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. In: CEPEC; FUNDAÇÃO CULTURAL ITAÚ; UNICEF. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, 2003. p. 53-63. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/08/10_muitos_lugares_aprender_seb.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.
- SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. DOI: 10.1590/S0102-71822009000300010
- SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013. DOI: 10.1590/1517-97022013000100010
- SILVA, Célia Regina da; ROSA, Júlia Mazinini. A educação escolar, dinâmica de formação do caráter e a concretização do processo de formação dos valores pessoais. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 385-395, 2020. DOI: 10.5380/riep.v24i3.73094
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOUZA, S. M. B.; TONDIN, C. F.; CUNHA, L. H. de S.; SILVA, P. C. L. da. Psicologia e Serviço Social na educação básica de Minas Gerais a partir da Lei n. 13.935/2019: trajetória e contribuições. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (org.). *Por que a Psicologia na Educação?* Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021. p. 33-51.
- TONDIN, C. F.; ANDRADE, A. C. (In)visibilidade das temáticas de gênero e orientação sexual na construção da Base Nacional Comum. In: LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D.; BICALHO, P. P. G. de; OLIVEIRA, P. de T. R.; REIS JÚNIOR, L. P.; BARROS, J. P. P.; SAMPAIO, A. M.; SILVA, J. M. de S. (org.). *Clínica política, arte e cultura: subjetividades e a produção dos fascismos no contemporâneo*. Curitiba: CRV, 2019. v. 8. (Coleção Transversalidade e Criação – Ética, Estética e Política)