

CORPOS EDUCADOS, EMOÇÕES SEQUESTRADAS: A OPERAÇÃO NEOLIBERAL NA ESCOLA BRASILEIRA

EDUCATED BODIES, KIDNAPPED EMOTIONS: THE NEOLIBERAL OPERATION IN BRAZILIAN SCHOOLS

Victor Batista de Souza **1**
Juliana Alves de Andrade **2**

Resumo: As emoções são construídas socialmente, culturalmente e historicamente. Assim, este artigo objetiva analisar como elas têm sido mobilizadas/ensinadas na escola em tempos neoliberais. Teoricamente embasados nos conceitos de biopoder (Foucault, 1979), capitalismo emocional (Illouz; Alaluf, 2020), corpos educados/corpos psicanalíticos (Butler, 2004), dividimos o texto em três partes: primeiro, com a definição de emoção e a possibilidade de ser um objeto capaz de ser mensurado e ensinado; depois, discutimos como o espaço escolar foi historicamente utilizado para regular os sujeitos, controlando seus corpos e suas emoções; a terceira parte apresenta uma reflexão sobre a BNCC como um mecanismo de controle (biopoder) no contexto escolar contemporâneo. Conclui-se que habilidades socioemocionais foram apropriadas pelo neoliberalismo e que estão sendo utilizadas para modular corpos dóceis e alinhados aos interesses do mercado de trabalho. Dessa forma, ao racionalizarmos essa estratégia de biopoder, podemos pensar meios de transformá-la em favor de um projeto crítico, humanista e emancipatório.

Palavras-chave: Emoções. Habilidades Socioemocionais. Escola. BNCC. Biopoder.

Abstract: Emotions are socially, culturally, and historically constructed. Thus, this article aims to analyze how they have been mobilized/taught in schools during neoliberal times. Theoretically grounded in the concepts of biopower (Foucault, 1979), emotional capitalism (Illouz; Alaluf, 2020), and educated bodies/psychoanalytic bodies (Butler, 2004), we divide the text into three parts: first, with the definition of emotion and the possibility of it being an object capable of being measured and taught; then, we discuss how the school space has historically been used to regulate subjects, controlling their bodies and emotions; the third part presents a reflection on the BNCC as a mechanism of control (biopower) in the contemporary school context. It is concluded that socio-emotional skills have been appropriated by neoliberalism and are being used to shape docile bodies aligned with the interests of the labor market. Thus, by rationalizing this biopower strategy, we can think of ways to transform it in favor of a critical, humanistic, and emancipatory project.

Keywords: Emotions. Socio-emotional skills. School. BNCC. Biopower.

1 Doutorando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6263124113224173>. E-mail: victor.ba@hotmail.com

2 Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Desde 2007 pertence ao Corpo Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, atuando nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. É professora do Programa de Pós-Graduação em HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA REGIONAL (UFRPE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória (UFPE/UFRPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9273063697259288>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8807-5327>. E-mail: juliana.alvesandrade@ufrpe.br

Introdução

Em tempos neoliberais, em que a *sociedade do cansaço* (Han, 2017), se tornou símbolo positivo de mérito, sucesso e competência, a educação dos sentidos e das sensibilidades emerge como eixo norteador da formação dos sujeitos. É, nesse contexto, que a escola ganha projeção como território para se aprender a ter performance e desempenho de acordo com as exigências do capital, ou seja, surge como um espaço onde se ensina a lidar com a velocidade e o esgotamento cognitivo, físico e psicológico dos sujeitos. De acordo com os pressupostos neoliberais, não cabe a escola ensinar a dimensão perversa da “valorização de indivíduos inquietos e hiperativos que se arrastam no cotidiano produtivo realizando múltiplas tarefas” (Corbonezi, 2018, p.335), mas, mostrar o quanto cada pessoa é capaz de superar desafios sociais, culturais e econômicos. A formação para o mundo do trabalho deve combater a baixa performance dos sujeitos, pois, para o capital são corpos inadequados, não educados, ou seja, corpos que apresentam desvios neuroquímicos (Han, 2017), quando na verdade, como sabemos, são corpos que não resistiram aos modos *operandis* do capitalismo contemporâneo. Logo, a urgência do neoliberalismo de sequestrar a pauta das emoções foi para centralizar a discussão no controle dos “aspectos fisiológicos do sistema nervoso” para evitar “sofrimentos psíquicos como síndrome de *burnout*, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e depressão” (Corbonezi, 2018, p.336), ou seja, secundarizando ou mesmo subtraindo o debate das questões relativas à exploração do trabalhador, a luta de classes, o racismo e tantos outros aspectos. Nesse sentido, o que está em jogo é a constituição de novas subjetividades advindas dessa *sociedade do desempenho* (Han, 2017, p.34), cuja característica pode ser evidenciada pela semântica usada nos discursos documentos e narrativas, a partir de termos como “projeto”, “motivação”, “iniciativa”, “eficiência” e “flexibilidade”.

Nessa sociedade do desempenho, (as)os pesquisadores(as) diuturnamente são chamados a responder questões como: O que nos afetam nos educam? Como são educados os nossos sentimentos? Qual o papel da escola na educação dos sentidos e das sensibilidades? É possível uma educação dos sentidos e das sensibilidades para além da perspectiva do capital? Como os sentimentos e sentidos se manifestam? Como os sentimentos e sentidos podem ser trabalhados no currículo escolar? São perguntas que impulsionam/impulsionaram, uma série de estudos sobre a educação dos sentidos e sentimentos e que também nos movem a estudar as configurações dos sentimentos na contemporaneidade, especificamente, as emoções e o projeto de educação neoliberal das escolas brasileira.

Para tal, nos debruçamos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), olhando como o capitalismo emocional, propõe a partir de um currículo comum a constituição de subjetividades no Brasil. Essa educação dos sentidos e sentimentos, chamada no documento de socioemocional irá se ancorar na neurociência/neurobiologia para estabelecer relações entre o campo cognitivo, a cultura, a educação e a performance. Essa proposta educativa tem como referência o Antonio Damasio (2009), cientista responsável por inserir na política educacional o debate sobre emoções como conceito chave para o desenvolvimento da aprendizagem, aproximando a formação dos sujeitos dos pressupostos defendidos pela psicologia na primeira metade do século XX (Courtine, 2020, p. 14). A partir da perspectiva biológica, Damásio (2009), dedicou-se a fazer estudos em pacientes com lesões cerebrais que os impediam de sentir determinado sentimento. Para isso, realizou um verdadeiro mapeamento do cérebro humano, possível devido a técnicas de exploração que possibilitaram “crear imágenes de la anatomía y la actividad del cerebro humano” (Damasio, 2009, p. 12), em um primeiro momento de pacientes com lesões neurológicas e, posteriormente, de pessoas sem lesões. Para o autor, a importância de estudos como o que se propôs a fazer é poder compreender quem somos, ajudar no tratamento de alguns males como a depressão, a dor, o vício, e produzir uma nova teoria dos seres humanos. Para pensar uma definição para sentimento, o autor apresenta a diferença a partir de um termo que muitas vezes tem sido usado como sinônimo, a emoção. Segundo ele, sentimento e emoção são partes de um processo contínuo que envolve corpo e mente, sendo o primeiro a parte que permanece privada, oculta na mente, e a segunda, a que se manifesta externamente no corpo, sendo visível (Damasio, 2009).

Nesse bojo, o autor propôs ainda uma definição para emoção como sendo um conjunto de respostas químicas e neurais produzidas pelo cérebro quando este é estimulado por um objeto

ou um acontecimento, real ou rememorado, chamado de estímulo-emocional-competente (ECC). As respostas são automáticas e visam à sobrevivência e ao bem-estar, contudo, faz-se importante ressaltar, ao longo da vida, outras respostas podem ser aprendidas. Quanto aos sentimentos, o pesquisador definiu como sendo a percepção ou a representação de um estado particular do corpo, de um determinado modo de pensar e de pensamentos com determinados temas concordantes com a emoção. “La tristeza, por ejemplo, está acompañada por tasas bajas de producción de imágenes y de hiperatención a las imágenes, a diferencia del rápido cambio de imágenes y del corto intervalo de atención que corresponde a la felicidad suma” (Damásio, 2009, p. 85).

Eles originam-se de qualquer conjunto de reações homeostáticas e se caracterizam por ser um processo reativo, no qual o corpo é representado pelos pensamentos, reforçando a ideia de que primeiro vêm as emoções traduzidas em um determinado estado corporal e, em seguida, é sentido, representado nos mapas corporais do cérebro. Realizando uma cartografia cerebral, o pesquisador identificou que os padrões apresentados nos mapas cerebrais variavam de acordo com a emoção. Apesar do papel da homeostase de dar respostas automáticas a determinadas situações, Damásio enfatiza que diante de situações mais complexas essas respostas automáticas não são suficientes para a regulação da vida humana, que requer uma preocupação também com os desejos e sentimentos do outro. Diante disso, convenções, normas sociais e as instituições que as fiscalizam tornam-se “mecanismos para ejercer la homeostasis a nivel del grupo social” (Damásio, 2009, p. 162). Esses dispositivos não automáticos, como nomeou o pesquisador, possuem meios e maneiras de atingir seus fins, que variam de acordo com o grupo humano ou o período histórico: “Las convenciones sociales y las normas éticas pueden ser consideradas, en parte, como extensiones de las disposiciones homeostáticas básicas a nivel de la sociedad y de la cultura” (Damásio, 2009, p. 164). Assim, partindo dessa distinção, as emoções podem tornar-se objetos de pesquisa possíveis de serem mensuradas, tendo em vista que não são um conceito abstrato e são perceptíveis na ação e no movimento.

Outro termo que por vezes é confundido como sinônimo dos anteriores é o afeto, que engloba emoções e sentimentos, mas pode ser definido como “tudo que “mexe” com a pessoa, tudo que afeta psicologicamente o estado mental do indivíduo” (Possebon, 2017, p. 26), podendo ser agradável ou desagradável; positivo ou negativo; estimulantes ou deprimentes. O afeto tem relação com o envolvimento do sujeito em determinada ação, o afeto positivo está ligado a maior probabilidade da ação conduzir ao alcance do objetivo almejado, já o afeto negativo reforça a necessidade de ações alternativas para atingir o objetivo (Garcia-Marques, 2001).

A reflexão feita por Damásio (2009), citada anteriormente, abriu espaço para que nós buscássemos como as outras ciências como a Antropologia, a Psicologia, a Educação e a História tomam como objeto de estudo as emoções e os sentimentos. Esses estudos a partir da perspectiva da cultura, veem as emoções como construções sociais e culturais, pontuando que as emoções são fenômenos históricos e que variam de acordo com o tempo, combatendo a perspectiva universalista trazida pela área biológica. Para os historiadores Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello (2020) o termo emoção representa “o continente dos afetos, dos sentimentos e das culturas sensíveis” (Courtine, 2020, p. 11), dessa forma, compreendemos que o desafio da escola contemporânea é historicizar as emoções, transgredindo a perspectiva liberal e fazendo com que os estudantes compreendam como:

as emoções se tornaram centrais para a maneira dos indivíduos compreendem a si mesmos e como o social passou a pulsar segundo a lógica do sensível. Partindo do pressuposto de que, a partir do final dos anos de 1880, a razão moderna deu sinais de esgotamento, de modo a não mais reger e orientar os excessos das emoções, os autores lançam-se sobre essa virada fulminante que contagia sensivelmente o contemporâneo (Bozz, 2022, p. 401).

Educar para emoções a partir do estudo da história das emoções, nos permite entender a relação existente entre sentimento e pensamento, “superando a dicotomia moderna entre emoções irracionais e conhecimento” (Bozz, 2022, p. 404), e até mesmo as abordagens cognitivas-

comportamentais da psicologia e da neurobiologia. Atualmente, a perspectiva vigente são as correntes fisiológicas e atitudes que propõe olhar os sujeitos a partir da metacognição, ou seja, “pensar e ser se tornam a mesma expressão” (Bozz, 2022, p.404). Logo, como as emoções e as ações são fenômenos compostas, percebe-se que o século XXI é o

século da pedagogia política do sensível: ferver a multidão e mostrar como ela vibra com a ira ou a glória, se entusiasma ou se enfraquece ante um discurso, aclama ou desaprova uma medida do Estado. Sem dúvida, as técnicas corporais, como lançar um sermão católico ou erguer o punho, constitui o pilar dos dispositivos de sensibilização (Bozz, 2022, p.402).

Por isso, ratificamos que as reflexões que estamos propondo neste artigo estão em consonância com a perspectiva da História Cultural, visto que consideramos as emoções como fenômenos que atravessam o tempo, variando conforme a época e a cultura. Logo, diferente de outras temporalidades, o tempo presente ao “cruzar subjetividade, discurso e emoção, que o capitalismo se torna emocional, uma vez que investe suas rédeas, seus aços e seus estímulos no psiquismo, mais precisamente, na felicidade do trabalhador” (Bozz, 2022, p. 402), cria o que Eva Illouz e Yaara Alaluf (2020, p. 75), chamam de *capitalismo emocional*, ou seja, processo que transforma o *eu* em mercadoria *self servisse*. Nesse sentido, o debate sobre as emoções é uma discussão sobre o corpo, educação, escola, infâncias e juventudes. *Corpos psicanalíticos*, que possuem “seus próprios sinais, seus próprios significantes, de um modo que permanecem em boa parte inconsciente (...) as significações do corpo excedem as intenções do sujeito.” (Butler, 2004, p.198-199).

Este artigo tem por objetivo analisar como as emoções historicamente têm sido usadas para produzir subjetividades ou regular os sujeitos, dando ênfase à utilização da educação escolar brasileira na contemporaneidade para a formação de sujeitos alinhados à ideologia liberal.

O uso do espaço escolar para regulação do sujeito

De acordo com Benito (2018), atualmente, a historiografia da educação, ao analisar a cultura escolar, preocupa-se com as práticas dos sujeitos, as quais as emoções, antes vistas como elementos irracionais, têm agora papel de destaque. Para investigar a história das emoções na educação, o historiador conta com vestígios, narrativas, tratados e ensaios sobre educação, currículos, livros didáticos, emocionários, cadernos dos alunos, pinturas, fotografias ou filmagens com carga emotiva. Para essa pesquisa, o autor destacou o papel das imagens, que mesmo não sendo neutras e podendo ser entendidas como um simulacro, são capazes de registrar o mundo emocional das escolas do passado, podendo-se analisar tanto as emoções em seu contexto de produção, quanto no de recepção no tempo presente.

Ao analisar quatro imagens que representam os tempos da infância, o autor argumentou que a vivência de tempo e espaço experimentada pelas crianças no ambiente escolar tem tomado posse de sua infância à medida que servem para internalizar um sistema de relógios e calendários, estes, constituindo-se como um sistema de coerção civilizatória que afeta o desenvolvimento emocional das crianças. Desse modo, conforme apontou Michel Foucault (1979), a escola assume uma função de implementar a biopolítica dos corpos, incluindo o controle das emoções. E agrega Benito (2018, p. 86) que: “En ella, los dispositivos de vigilancia panóptica de los cuerpos y las mentes se han constituido en cauces operativos de los estímulos emocionales competentes”. Em seus estudos, Benito (2018) observou que o tempo escolar de trabalho em sala é marcado por dispositivos de controle das emoções; ao passo que o tempo de recreio é manifestado como libertador, alegre e espontâneo; e o tempo extraescolar pode proporcionar um ambiente que afaste as tensões da disciplina e o tempo de ócio, de modo que, fora da escola e de seus dispositivos de controle, os estudantes experimentariam a espontaneidade.

Outra fonte analisada por Benito (2018) foram os “emocionários”, livros destinados ao ensino com objetivo de desenvolver determinadas emoções e sentimentos nas crianças, compatíveis com

os valores afetivos, morais e ideologias desejados. Em alguns trechos da obra analisada pelo autor, “*Cuentos del abuelo*”, de 1883, de Mateo Jiménez Aroca – como “Solícito refrena las pasiones, si no quieres gemir en las prisiones”; “Dios ha creado las flores, aromáticas y bellas, para distraer con ellas nuestros profundos dolores”; “De la ciega pasión se desentienda el que la Historia conocer pretenda” –, podemos perceber uma orientação para renunciar às paixões.

Os chamados “exemplários” também eram livros usados para inculcar determinadas emoções e sentimentos nos estudantes, como podemos observar no escrito em 1946, por Miguel A. Salvatella:

Mantener viva la llama del amor a la patria - se lee en el prólogo - es una obligación cívica y uno de los principales deberes del maestro, para que, tanto los niños como los hombres, tan inclinados por instinto a emocionarse ante todo lo que representa grandeza y heroísmo, amen a su tierra propia con la ciega devoción que merece, sin que por esta devoción se deje de considerar que en el mundo todos somos hermanos (Salvatella, 1946, n.p. *apud* Benito, 2018, p.100)

O principal objetivo dos “exemplários” era estimular o amor à pátria a partir de exemplos de personagens ilustres. Quanto aos livros escolares, referindo-se a obras do final do século XIX, o autor observou que, além de apresentarem conteúdos curriculares, eram reflexo dos costumes da sociedade vigente e carregados de valores e ideologias pelas quais manifestavam-se os estímulos emocionais competentes. Por fim, o caderno dos alunos foi outra fonte do século XIX analisada, na qual se constatou o objetivo do sistema educacional em formar cidadãos dotados de valores que legitimam a ordem social vigente a partir da manipulação das emoções e sentimentos. Em suma, Benito (2018) demonstrou que o tempo e o espaço escolar, os “emocionários” e “exemplários”, os livros didáticos, entre outros, foram instrumentos para impor emoções na escola, de modo que ajudassem a construir uma identidade nacional e a silenciar aquelas que poderiam ser críticas ao sistema político vigente.

Nesse regime de vigilância e persuasão do comportamento dos estudantes, a pedagogia das emoções configura-se em biopolítica de poder-saber, conceito trabalhado por Michel Foucault (1987). Outrora, nas comunidades tradicionais e na primeira modernidade, “prisão”, “hospital” e “escola” tinham destaque como instituições de controle dos indivíduos, hoje:

la policía de las costumbres y el gobierno de las emociones se regulen mediante tácticas sutiles e invisibles de calculada distancia, más atentas a los métodos y lenguajes retóricos de persuasión, seducción e influencia que a las duras penalidades de la disciplina directa de los cuerpos y las mentes (Benito, 2018, p. 157).

Dentre essas táticas sutis utilizadas pelos governos está a pedagogia das emoções, que partem, conforme Benito (2018), de duas estratégias: os climas emocionais e os dispositivos do micropoder pedagógico. Foi o psicólogo Joseph de Rivera que desenvolveu o conceito de clima emocional, que se refere a características do ambiente social que refletem nos comportamentos dos sujeitos, favorecendo o predomínio de determinadas emoções e a existência de campos afetivos coletivos. Desse modo, é possível a percepção das emoções coletivas, ou seja, as emoções do indivíduo e de seu entorno, referindo-se não à sociedade como um todo, mas a determinado grupo social.

Aplicando esse conceito à escola, Benito (2018) elencou diferentes concepções de escolas, proporcionando diferentes climas emocionais: a “escola-casa” e a “escola-jardim” apresentam um ambiente mais doméstico, familiar ou privilegiam o contato com a natureza, com o ar livre, com isso, o clima emocional propiciado é o de confiança, alegria, acolhimento; já na “escola-prisão” e na “escola-quartel” e seus espaços com cadeiras enfileiradas, corredores separados por grades, papéis colados nas paredes com as regras, com o tempo controlado por um sinal sonoro de doer os ouvidos, favorece um clima emocional de submissão, de controle. Vale ressaltar que, embora condicionantes de determinadas emoções, esses elementos não são infalíveis, ou seja, podem

existir sujeitos que não respondam da forma desejada ou esperada pelo sistema.

Os dispositivos do micropoder pedagógico são aqueles responsáveis pela criação de um clima emocional específico que visa disciplinar as emoções dos sujeitos. Estudados por Michael Foucault em *Vigiar e punir* (1987), têm como características serem uma estratégia invisível. Benito (2018) apontou quais dispositivos historicamente os governos têm utilizado nas escolas com objetivo de formar subjetividades que favoreçam a manutenção do *status quo*. São eles: ergonomia, higiene, pudor, vigilância, tutela, sedução, humor, mitologização, jogo, urbanidade, rituais, repreensão, castigo e recompensa.

A ergonomia relaciona-se à disciplinarização dos corpos por meio dos espaços e seus mobiliários, à medida que, acomodados nas mesas e cadeiras, os estudantes mantêm-se regulados e à vista do professor, travando a sua espontaneidade. Também funcionando como reguladora dos corpos está a higiene, que chegou até a fazer parte do currículo das escolas, que, para além de se preocupar com hábitos saudáveis, visava uma moralização dos costumes. Quando usado por regimes autoritários, por exemplo, o higienismo usa a ideia de culto ao corpo para propagandear uma pretensa superioridade, estimulando a violência. Com objetivo de tolher emoções que não estão de acordo com a moral de determinada época, o pudor funciona despertando sentimentos de culpa e vergonha nos estudantes. A arquitetura, o controle e os olhares de professores e outros trabalhadores, elementos simbólicos presentes no espaço escolar, são exemplos de dispositivos de vigilância que permitem controlar a sociabilidade emocional.

Quando o professor, além de se preocupar com a aprendizagem dos alunos, exerce também o papel de orientador quanto ao comportamento, impondo sua autoridade para controlar as emoções, estamos diante da tutela. A sedução, por sua vez, é um dispositivo de controle caracterizado pela utilização de estratégias de persuasão, que usa de meios aparentemente agradáveis para transmitir a mensagem de controle, como, por exemplo, leitura, canto, recitação de poesias. Já a possibilidade de reduzir as tensões emocionais, permite ao humor ser um dispositivo caracterizado por não usar a violência. A mitologização está ligada ao papel de ideologias políticas, religiosas, entre outras, na transmissão de mensagens reguladoras que nem sempre refletem a realidade. Por exemplo, quando se tenta, por meio de símbolos ligados a heróis nacionais, criar sentimentos de lealdade e respeito a eles, nesses casos, a escola é vista como um espaço de doutrinação. A possibilidade de integração proporcionada pelo jogo o torna uma estratégia reguladora à medida que, a partir de suas regras, pode-se induzir os estudantes a desenvolverem habilidades sociais, controlarem suas emoções e afirmarem suas identidades.

Na época Moderna, a urbanidade passou a fazer parte do currículo de algumas escolas, na quais os estudantes receberam cartilhas com objetivos de moldar os comportamentos de acordo com os padrões definidos pela sociedade burguesa dominante, que instruíam acerca do que era desejado, indesejado e as possíveis consequências. Os rituais são o dispositivo de controle mais elaborado e duradouro. A arquitetura da escola está ritualizada, bem como o seu espaço e tempo, sua organização em relação à aprovação, reprovação, avaliações, entre outros. Todo esse mecanismo controla os afetos e a espontaneidade para garantir a reprodução de comportamentos desejáveis pelo sistema.

A repreensão, o castigo e o prêmio são instrumentos disciplinares que são aplicados conforme a obediência ou não às regras da escola, tendo efeito de exemplo, ou seja, a consequência recebida por um aluno ao desobedecer ou obedecer é observada pelos demais que são ensinados a seguir o padrão desejado. Foucault (1987) citou alguns elementos que possibilitam o controle disciplinar dos corpos: distribuição dos indivíduos no espaço; o controle da atividade; organização das gêneses; composição das forças. Para o autor, a disciplina exige a distribuição dos indivíduos em um local heterogêneo em relação a outros e fechado em si mesmo, evitando-se aglomerações, de forma que cada indivíduo tenha o seu lugar em fileiras, para que seja possível saber onde e como encontrá-los, vigiá-los e possibilitar apenas as comunicações consideradas úteis. Nesse local, devem existir localizações funcionais, ou seja, espaços determinados com funções de intensificar a vigilância, o controle da comunicação, além de outras fiscalizações. Outra característica desses ambientes é a hierarquização e classificação as quais os sujeitos são submetidos.

Nesses espaços, o controle da atividade ocorre pela regularização temporal, de forma que cada atividade é regulada por seu horário, assim, determinadas atividades são permitidas ou

proibidas a depender da hora. Outro marcador temporal apontado por Foucault (1987) é o ato, os gestos e movimentos, com ou sem objetos, suas sequências, ordem e duração em que são executados de forma obrigatória, mostrando novamente o poder sobre os corpos. A cartilha da regularização temporal rege o princípio da utilização exaustiva, que busca extrair o maior tempo possível disponível para coisas consideradas úteis, acelerando, portanto, a execução das tarefas de modo que se perca o menor tempo possível.

Na organização das gêneses, ocorre o processo de capitalização do tempo, no qual se faz necessário decompô-lo em sequências, separadas e ajustadas, para que as atividades sejam divididas da mais simples para a mais complexa e o avanço para a seguinte só ocorra se a anterior estiver adquirida a partir de uma prova. Esse é o tempo disciplinar, com séries múltiplas e progressivas. A finalidade dessa técnica é a:

possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo (Foucault, 1987, p. 135).

Dessa forma, o corpo e o tempo são utilizados para uma aprendizagem útil, rentável. Na composição das forças, Foucault (1987) destacou o papel do corpo ao mesmo tempo como elemento singular e em articulação com outros, “de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (Foucault, 1987, p. 139). Essa combinação de forças exige um comando que dá a ordem a ser seguida, sem necessidade de explicações, que deve ser obedecida automaticamente, em silêncio. O autor cita um sistema de sinais que controla os comportamentos na escola, como signos, palmas, gestos, olhar do mestre e até uma ordem verbal, e o bom aluno é aquele que entende o significado desses sinais e segue cada um deles.

Foucault (1987) prosseguiu afirmando que o poder disciplinar tem uma função de adestrar e fabricar indivíduos e apresentou alguns recursos para o que chamou de bom adestramento: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A partir do exemplo vivenciado em escolas paroquiais, o autor mostrou como estudantes eram escolhidos por professores para exercerem papéis de fiscalização:

Os “observadores” devem anotar quem sai do banco, quem conversa, quem não tem o terço ou o livro de orações, quem se comporta mal na missa, quem comete alguma imodéstia, conversa ou grita na rua; os “admonitores” estão encarregados de “tomar conta dos que falam ou fazem zunzum ao estudar as lições, dos que não escrevem ou brincam”; os “visitadores” vão se informar, nas famílias, sobre os alunos que estiveram ausentes ou cometeram faltas graves. Quanto aos “intendentes”, fiscalizam todos os outros oficiais. Só os “repetidores” têm um papel pedagógico: têm que fazer os alunos ler dois a dois, em voz baixa (Foucault, 1987, p. 147).

Em outro exemplo, Foucault (1987) apontou um contexto escolar em que as funções de fiscalização passaram a ser exercidas juntamente com funções pedagógicas: enquanto um submestre ensina, ele anota as infrações; enquanto o intendente fiscaliza o comportamento, ele orienta os novatos aos exercícios da escola; enquanto os decuriões (monitores) ensinam, anotam os que não sabem a lição. Na vigilância hierárquica, o indivíduo fiscaliza e é fiscalizado o tempo inteiro. Dessa forma, o poder disciplinar está em toda parte, sempre alerta, mas em silêncio. A sanção normalizadora está relacionada a um pequeno mecanismo penal que trata de penalizar a mínima coisa que não estiver adequada ao padrão esperado, aquilo que foge à regra:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências,

interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (Foucault, 1987, p. 149).

O castigo disciplinar tem como característica ser corretivo, ou seja, deve-se corrigir o erro a partir dele. E lado a lado da sanção, caminha a gratificação. Foucault (1987) defendia que era preferível recompensar os bons estudantes para que os demais sentissem o desejo de também serem gratificados pelo bom comportamento. Esse sistema hierarquiza os indivíduos em “bons” e “maus”, homogênea, exclui e normaliza. A partir do exame, terceiro recurso apresentado por Foucault (1987) para assegurar um bom adestramento, os sujeitos podem ser qualificados, classificados e punidos. Essa prática colocou os alunos em perene comparação uns com os outros e permitiu que fossem constantemente observados, criando um panorama no qual o poder disciplinar segue invisível, ao passo que aqueles que se submetem a esse poder ganham visibilidade para serem melhor disciplinados.

O exame, nesse contexto, proporcionou a criação de um arquivo documental, uma série de registros escritos dos traços individuais estabelecidos por ele, que funcionam como meio de controle e método de dominação, podendo fornecer informações sobre o tempo, o lugar, os hábitos e progressos dos sujeitos, permitindo, assim, classificar, fixar normas, identificar quais dos estudantes precisam ser mais treinados, quais estão normalizados e quais serão excluídos.

Foucault (1987) apresentou ainda a semelhança arquitetural e normatizadora entre a prisão panóptica de Jeremy Bentham e as escolas, com separações nítidas, aberturas bem distribuídas, observação individualizante, caracterização e classificação do detento ou aluno, que têm a sensação de estarem sendo vigiados o tempo todo, mesmo que não estejam. O mecanismo de observação proporcionado permite “fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos” (Foucault, 1987, p. 168). A escola panóptica, consolidada sobretudo no século XVIII, é marcada pelo uso do poder disciplinar com objetivo de aumentar a utilidade dos indivíduos e pela ramificação desse poder, que consistia em ultrapassar os muros da escola, vigiando pais e vizinhos.

Sintetizando o poder disciplinar, Foucault (1987) caracteriza-o como potencial controlador, manipulador, que gesta indivíduos dóceis e úteis ao sistema. A sociedade disciplinar entrou em crise por volta da segunda metade do século XX, pois “a disciplina, que era eficaz para manter o poder, perdeu uma parte de sua eficácia. Nos países industrializados, as disciplinas entram em crise” (Foucault, 2006, p. 268). Podemos relacionar a sociedade atual com aquela pensada por Foucault quando apontou a crise da disciplina, na qual o indivíduo mudou e apareceu um número maior de pessoas não submissas a ela. O movimento estudantil e o feminismo são exemplos considerados pelo autor como resistência ao poder disciplinar.

Nesse sentido, embora algumas características da sociedade disciplinar ainda permaneçam nas escolas – representada pelas mesas e cadeiras enfileiradas, professores no centro da sala, avaliações, vigilância, horários rígidos –, não podemos assumir que tal qual nas escolas do século XVIII e XIX os estudantes sejam padronizados e docilizados por esses mecanismos. Percebemos, pelo contrário, estudantes mais críticos quanto a essas normatizações e ativos em relação à sua aprendizagem. Paralelo ao poder disciplinar, emergiu, na segunda metade do século XVIII, um tipo de poder que não era mais centrado no indivíduo, mas na população. Esse poder foi chamado por Foucault (2005) de biopoder. Essa outra tecnologia de poder vai consolidar-se após uma primeira tomada de poder sobre o corpo pela disciplina e se direciona ao homem como espécie.

Desse modo, os alvos de controle do biopoder são os processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade, os problemas econômicos e políticos. No período em tela, existia uma preocupação com doenças que, apesar de não serem consideradas epidêmicas, causavam prejuízos econômicos devido às baixas de mão-de-obra com as mortes e custos no tratamento. Outras demandas-alvo da biopolítica, sobretudo no início do século XIX, foram a velhice e a relação entre o homem e o meio. Em síntese, percebemos que o foco agora deixa de ser o indivíduo e passam a ser os fenômenos coletivos e seus efeitos econômicos e políticos. Os mecanismos do biopoder não estão interessados em modificar o indivíduo, mas em intervir nesses fenômenos

coletivos, baixar a morbidade, aumentar a longevidade e estimular a natalidade, por exemplo. Não se tenta impor à população uma disciplina, mas uma regulamentação, em grande parte, estatal.

Esses mecanismos reguladores tinham, no período analisado por Foucault (2005), o objetivo de induzir comportamentos à população que resultassem no aumento da vida, contudo, em determinados casos, eles também exerciam o poder da morte. Para superar essa contradição, os sistemas políticos centrados no biopoder recorrem ao racismo, fazendo com que o todo da população seja percebido como uma subdivisão de raças, umas superiores, outras inferiores, criando-se uma ideia de que, para um viver ou ter uma vida mais sadia, é preciso que o outro morra. Essa morte observada pelo autor também pode ser associada à morte política, expulsão e rejeição. Foucault (1988) destacou o papel essencial exercido pelo biopoder no desenvolvimento do capitalismo, consolidado devido ao controle dos corpos e à regulação dos fenômenos da população aos processos econômicos. Esse poder é essencialmente normalizador e é por meio das leis que as normas são impostas.

Partindo desses estudos de Foucault (1987; 1988; 2005), conseguimos perceber que o biopoder tem sido implementado na Educação Básica brasileira a partir das chamadas habilidades socioemocionais, ou seja, habilidades que são ensinadas aos sujeitos para que eles saibam lidar com as emoções.

A implementação das habilidades socioemocionais no contexto escolar contemporâneo brasileiro

Em 2015, o MEC iniciou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando-se pelo Plano Nacional de Educação, divulgado um ano antes. Nesse processo, o grupo Todos Pela Educação (TPE) exerceu protagonismo, influenciando na elaboração das políticas públicas nacionais. Conforme Jaqueline Boeno D'Ávila e Michelle Fernandes Lima (2020), o TPE é:

um conjunto de empresas capitaneadas pela Fundação Itaú social, Grupo Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, contando com a parceria da Rede Globo, Fundação Ayrton Senna e apoio da Fundação Victor Civita, Instituto Paulo Montenegro, entre outras empresas líderes, parceiras e apoiadoras (D'Ávila; Lima, 2020, p. 60).

Desse modo, empresas ligadas ao agronegócio, aos bancos e a indústrias atuaram como atores sociais na construção da BNCC. Outro grupo que também atuou para influenciar a construção da BNCC conforme seus interesses ligados à ideologia neoliberal foi o Movimento pela Base Nacional Comum, que reúne pessoas físicas e instituições, dentre elas, a Fundação Lemann. Diante disso, quando foi publicada e colocada para consulta pública on-line a primeira versão do documento, em 2015, ocorreram disputas ideológicas entre diversos atores individuais, os especialistas, professores, pesquisadores e empresários e coletivos, como os institutos, universidades, escolas, fundações, associações em educação e empresas. As universidades e os representantes dos movimentos sociais dominaram o debate nessa primeira versão.

Contudo, no ano de 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, alguns membros da comissão bicameral, criada para conduzir a elaboração da BNCC, foram substituídos, incluindo a presidência, que passou da professora doutora em educação Márcia Ângela da Silva Aguiar para o sociólogo Antonio Cesar Russi Callegari, então diretor de Operações do Serviço Social da Indústria (SESI-SP); da Faculdade SESI-SP de Educação; e membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação (TPE).

Nesse cenário de mudanças, foi divulgada a segunda versão da BNCC, e por meio da Portaria do MEC Nº 790, de 27 de julho de 2016, criou-se um Comitê Gestor para acompanhar a discussão dessa versão em detrimento da Comissão de Especialistas em Educação, que foram substituídos por tecnocratas especialistas nas áreas empresariais. Com a Reforma do Ensino Médio, a terceira versão da BNCC foi dividida em duas partes: em 2017, foram divulgadas as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e em 2018, a do Ensino Médio, com discursos alinhados à

economia de mercado.

Em 2017, na sessão de aprovação da Base pelo Conselho Nacional de Educação, três conselheiras, Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttmann e Marcia Angela da Silva Aguiar, após um pedido de vistas, votaram contra a aprovação do documento, alegando lacunas, fragilidade na formação integral dos estudantes, prejuízo na autonomia dos profissionais da educação, além das debilidades democráticas do processo. Na versão definitiva da base, prevaleceu uma concepção neoliberal marcada por uma pedagogia de competências, com objetivo de tornar os sujeitos adaptáveis à realidade, em detrimento a uma concepção mais crítica e humanista. Somada à BNCC, a Lei de Reforma do Ensino Médio – Lei n. 13.415/2017 acrescentou o artigo 35A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, que diz no seu parágrafo 7: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Márcia Elisa Teté Ramos (2020) mostrou em seu artigo que, com a Reforma do Ensino Médio e a diminuição da carga horária ou substituição da disciplina História por itinerários formativos e/ou Projeto de Vida, não há espaço “para efetivar a aprendizagem histórica baseada em evidências, conceitos substantivos e estruturais” (Ramos, 2020, p. 3-4). A reformulação sofrida na BNCC pós impeachment da presidenta Dilma, promovida por Michel Temer, privilegiou na versão final do documento uma perspectiva tradicional do ensino de História e uma educação baseada em competências, entre elas, a socioemocional.

Para a autora, a forma pela qual a competência socioemocional entra no currículo está mais a serviço de um discurso neoliberal do que preocupada com uma educação mais humanista e o equilíbrio socioemocional dos jovens. Ramos (2020) destacou também o papel de instituições como a Fundação Lemann, que financiam a educação do país, buscando interferir nos currículos de modo a formar determinado perfil de sujeito trabalhador/consumidor/usuário que atenda à demanda do mercado de trabalho, agora, mais flexível. Logo, esse sujeito deve ser capacitado para se adaptar a diferentes demandas da sociedade neoliberal.

Ademais, a autora apresentou a importante distinção entre a competência e os saberes disciplinares. Para ela, a primeira reduz a educação a desempenho, de modo que o sujeito adquira habilidades que o tornem capaz de se adaptar ao meio, ignorando aspectos histórico-culturais, independentemente da sua realidade socioeconômica; já a segunda, considera que o desenvolvimento cognitivo depende do contexto histórico do sujeito: “classe social; tipo de escola frequentada; estímulos culturais que chegam aos alunos; além da etnia, da religião, da geração etc” (Ramos, 2020, p. 6). Com a reforma do Ensino Médio, tem-se privilegiado o acúmulo de competência e deixado de lado a construção do conhecimento histórico fundamentado e crítico.

Ao analisar reportagens da revista Nova Escola, a pesquisadora mostrou que na maioria das vezes elas defenderam as competências socioemocionais e as colocaram na linha de frente para combater a “crise” na educação, assim como as consideravam desejáveis para um perfil de sujeito que iria deparar-se com novas formas de trabalho. Essas competências também aparecem atreladas à disciplina Projeto de Vida, que tanto conduz os estudantes a pensarem em suas carreiras, quanto propõe a inclusão digital, vista como indispensável para a empregabilidade. Em seus estudos, Manfré (2021) apresentou o conceito de Adorno do mecanismo da repressão pulsional promovido pela Indústria Cultural, que se caracteriza por apresentar novidades para o consumo imediato, como, por exemplo, uma didática mais inovadora, aquilo que nada mais é do que a repetição dele mesmo. Nesse contexto, a própria cultura coisifica-se. Seriam, então, as habilidades socioemocionais mais um desses mecanismos apresentados como salvadores da educação?

Longe de serem a panacéia educacional, Manfré (2021) pensou as Competências Socioemocionais, tal qual estão inseridas nos currículos, como um enfraquecimento da formação cultural (*Bildung*), a partir de uma Semiformação (*Halbbildung*), que nega o pensamento crítico na educação. Essa prática privilegia a capacidade de adaptação em detrimento das experiências e conduz a coisificação do indivíduo, conforme apontou o filósofo alemão Theodor Adorno (2001). “Há o domínio do indivíduo ajustado, manipulável, transformado em mero objeto e sujeito à dominação” (Manfré, 2021, p. 279).

Esse modelo de (semi)formação, que tem como pilar o aprender a aprender em detrimento do aprender a refletir, resulta em sujeitos flexíveis, adaptáveis a diferentes coações, dóceis,

manipuláveis, sem que haja qualquer promoção da emancipação do sujeito. Esse modelo também objetiva a massificação das subjetividades e a subtração do que é singular, formando indivíduos que aceitam, sem reflexão, os simulacros da dominação.

A inserção das competências socioemocionais na BNCC dialoga com a ideia de biopolítica defendida por Foucault (1979), à medida que visa formar subjetividades na população com um discurso de bem-estar voltado à saúde mental dos jovens, mas que na verdade está mais preocupado em atender a uma demanda econômica. Como documento norteador, a BNCC determina o que chamou de “aprendizagens essenciais” para todos os estudantes da Educação Básica. Essas aprendizagens devem permitir o desenvolvimento de dez competências gerais que se relacionam a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Uma análise realizada pelo Instituto Ayrton Senna relacionou as competências gerais da BNCC a dezessete competências socioemocionais agrupadas em cinco grupos. As competências 6, 7 e 10 foram associadas à autogestão, tendo como competências socioemocionais a responsabilidade, a determinação, a organização, o foco e a persistência:

6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

Ao analisarmos essas competências, conseguimos perceber a passividade do estudante diante da produção de conhecimento. Quem define os saberes que os estudantes devem “valorizar”? Quais são as informações confiáveis que eles devem usar para “argumentar”? Observamos também o discurso de “cuidar de si mesmo”, da construção de um projeto de vida, do exercício da cidadania, todos relacionados ao mundo do trabalho. Habilidades como autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação também são comportamentos esperados pelo mercado de trabalho, preocupado com a produtividade, o cumprimento de horários, a disponibilidade do funcionário em atuar em várias frentes, a sua capacidade de se manter focado diante de eventuais pressões e estresses aos quais pode ser submetido.

As competências 3, 4 e 5 estão associadas ao engajamento com os outros, tendo como competências socioemocionais a iniciativa social, a assertividade e o entusiasmo:

3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

As competências 3 e 4 também reduzem o estudante a um papel de submissão ao definir que ele deve “valorizar” e “utilizar” o conhecimento hegemônico estabelecido. A competência 5 é a única dentre as dez que menciona “produzir conhecimentos”, mas de forma secundária, tendo em vista que a competência desejada é a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação. Essas competências estão relacionadas a se comunicar com o outro de forma mais assertiva, que, segundo o Instituto Ayrton Senna (2018), relacionam-se ao mundo do trabalho, à formação de lideranças, à empregabilidade e ao equilíbrio salarial.

As competências 1, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 enquadram-se no grupo da amabilidade, que tem como competências socioemocionais a empatia, o respeito e a confiança:

1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; 9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 9-10).

Os verbos “valorizar” e “utilizar” mais uma vez são retomados como marcadores de uma educação em que o estudante é enquadrado a se conformar com o conhecimento recebido como sendo o único necessário para explicar sua realidade. O discurso do bem-estar característico do biopoder mostra-se novamente presente na preocupação com a saúde física e emocional, contudo, a formação da população é conduzida a uma padronização das emoções esperadas pelo mercado de trabalho.

As competências 8 e 10 também foram relacionadas ao grupo da resiliência emocional, que apresenta as competências socioemocionais tolerância ao estresse, tolerância à frustração e autoconfiança. Defendemos que um ambiente estressante não deve ser tolerado, mas evitado ou combatido. Ao formar a população para a tolerância a esse tipo de espaço, formam-se sujeitos que acreditarão ser necessário aceitar todo tipo de exploração, baixos salários, assédios, em nome de uma suposta resiliência. O Instituto Ayrton Senna (2018) associou essas competências à redução de faltas no trabalho, ao equilíbrio salarial, ao aumento das chances de reemprego, ao aumento do desempenho no emprego. Um empregado que aceite todo tipo de estresse e frustração é mais interessante para o mercado de trabalho do que um que questione ambientes de trabalhos tóxicos.

Por fim, as competências 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10 foram alocadas no grupo “abertura ao novo”, com as competências socioemocionais curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico.

2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 9).

Imaginação e criatividade são outras competências que, assim como as citadas anteriormente, fazem parte do universo esperado pelo mercado de trabalho e para um perfil empreendedor. Podemos observar as semelhanças entre as competências presentes na BNCC e as “Big Five”, as “soft skills” e as pesquisadas pela OCDE.

O modelo do *Big Five* organiza todas as características de personalidade dos indivíduos em

cinco dimensões: abertura a novas experiências; conscienciosidade (ligada à responsabilidade); extroversão; amabilidade; neuroticismo (estabilidade emocional). Já as *soft skills* são habilidades interpessoais esperadas pelas empresas para seus profissionais. Alguns exemplos são: empatia, ética, liderança, resolução de conflitos, flexibilidade e gestão de equipes, comunicação, resiliência e criatividade.

A Pesquisa de Habilidades Sociais e Emocionais realizada pela OCDE inclui as seguintes habilidades: persistência, responsabilidade, autocontrole, resistência ao estresse, otimismo, controle emocional, empatia, confiança, cooperação, tolerância, curiosidade, criatividade, energia, sociabilidade, assertividade. Esse comparativo nos permitiu evidenciar que o espaço escolar tem sido mais uma vez utilizado para a regulação por meio das emoções, mas, dessa vez, através de documentos norteadores como a BNCC, que são direcionados a uma normatização da população a partir da inserção das habilidades socioemocionais na Educação Básica.

Considerações finais

As emoções são construídas socialmente, culturalmente e historicamente, portanto, convenções sociais, normas, leis, instituições, tradições, exercem influência na maneira como o sujeito vai se emocionar diante de determinada situação, objeto, lembrança, contexto, entre outros. Diante disso, o controle das emoções foi historicamente utilizado para regular os sujeitos a se adequarem à ideologia dominante e a escola tem sido um dos locais onde acontece essa coerção civilizatória.

A escola do século XIX foi pensada para controlar as emoções dos sujeitos, desde o que era ensinado por meio dos “emocionários” e dos “exemplários”, livros com objetivos de influenciar e gerar determinadas emoções e sentimentos nos estudantes, até os demais livros didáticos, que transmitiam em seus conteúdos os valores e ideologias da sociedade vigente que exercem influência nas formas de sentir e emocionar. Ações aparentemente simples, que fazem parte do dia a dia escolar, como leitura, canto, recitação de poesias, um jogo, eram utilizadas para transmitir mensagens de controle. Na modernidade, as cartilhas recebidas pelos alunos eram utilizadas com objetivos de moldar os comportamentos.

A configuração da escola com cadeiras enfileiradas, corredores separados por grades, sinalizações com regras espalhadas pelas paredes, controle do tempo por um sinal, seu funcionamento em relação à aprovação, reprovação, avaliações, séries múltiplas e progressivas, além da repreensão, do castigo ou do prêmio, foram utilizadas como dispositivos de controle. O professor, por sua vez, também assumia um papel de fiscalizador e orientador dos padrões desejados.

A emoção provocada depende da forma que o indivíduo percebe que o estímulo vai afetar o seu bem estar, ela é uma reação de alta intensidade, baixa duração, provoca sensações corporais e antecede o sentimento. Compreendendo a emoção um processo, o sentimento é uma etapa desse processo e caracteriza-se por ser um estado afetivo em que a tomada de consciência da emoção é sentida, podendo ter uma intensidade variável e longa duração. Com emoções e sentimentos forjados pelas tecnologias de poder presentes no espaço escolar, molda-se um sujeito desejável tendo em vista que os sentimentos funcionam como marcadores somáticos que são sinais inconscientes da positividade ou negatividade de uma situação (afeto), informando se determinada ação deve ser executada ou não.

Apesar de constatararmos na escola contemporânea algumas permanências de práticas do passado, as pessoas mudaram e com isso os dispositivos de controle de outrora passaram a não surtir mais o mesmo efeito em larga escala, visto que, agora, as pessoas apresentam mais resistências a essas estratégias de submissão. Diante disso, surgiu um novo mecanismo de controle, que teve início ainda na segunda metade do século XVIII, mas que pode ser identificado na atualidade e tem adentrado mais uma vez nas escolas: o biopoder. Essa tecnologia de poder não seria mais centrada no indivíduo, mas na população, e utiliza um discurso de preocupação com bem-estar da sociedade relacionado aos aspectos da economia. O biopoder é essencialmente normalizador e é justo pela lei que as normas são impostas.

Na escola contemporânea, o biopoder tem sido implementado a partir da inserção das

habilidades socioemocionais na BNCC, documento norteador da Educação Básica brasileira. A elaboração da BNCC, que deveria ter sido plural e democrática, tal como foi conduzida em sua primeira versão, foi concluída, na terceira versão, com uma forte influência de empresas ligadas ao agronegócio, aos bancos e às indústrias e também das orientações encaminhadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de onde o Brasil almeja ser membro. Uma das demandas exigidas pelos setores ligados ao capital foi a implementação das habilidades socioemocionais, que tiveram seu importante papel desvirtuado no cuidado à saúde mental, na facilitação das aprendizagens e no combate à violência. Arelado a isso, foram apropriadas pelo discurso neoliberal e se converteram em um instrumento do biopoder incumbido de formar uma população alinhada aos interesses do mercado de trabalho, com emoções controladas, de modo a aceitar todo tipo de exploração e estresse aos quais ela é submetida.

Ao discutirmos os mecanismos de racionalidade que estão por trás da inserção dessas habilidades na BNCC, seus interesses e objetivos, estamos iniciando um processo de enfrentamento ao biopoder. Assim, ao entender seu funcionamento, temos condições de criar possibilidades de transformá-lo e recuperar as habilidades socioemocionais para um discurso crítico, humanista e emancipatório, por meio do qual os sujeitos não serão homogeneizados a partir de emoções desejáveis, mas orientados a compreender suas emoções e expressá-las de modo equilibrado, sem reprimi-la ou extravasá-la

Referências

BENITO, Agustín Escolano. **Emociones y educación**: La construcción histórica de la educación emocional. Madrid: Visión Libros, 2018

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAGHINI, Katya Mitsuko; MUNAKATA, Kazumi; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (Org). **Diálogos sobre a História da Educação dos sentidos e das sensibilidades**. Curitiba: EDUFPR, 2017.

BOZZ, A. Pensar e escrever a história das emoções hoje e ontem. **Revista Eco-Pós**, v. 25, n.2, p.398–406, 2022.

COURTINE, J. Introdução. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História das emoções**: 3. Do final do século XIX até hoje. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

CORBANEZI, Elton. Resenha- Sociedade do Cansaço. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 30, n. 3, 2018 p. 335-342.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 82, maio/ago. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54649/1/2020_art_jbdavilamflima.pdf. Acesso em: 07 maio 2024.

DAMASIO, Antonio. En busca de Spinoza Neurobiología de la emoción y los sentimientos. **Episteme**, Caracas, v. 34, n.1, jun. 2014. Disponível em: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242014000100006. Acesso em: 07 maio 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 16 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- GARCIA-MARQUES, Teresa. A dimensão afectiva: distinguindo afecto, emoção, estado de espírito e sentimento. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**. v. 6, n. 2, p. 253-268, 2001.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Gerais da BNCC – capítulo 4**, 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-gerais-bncc/>. Acesso em: 07 maio 2024.
- ILLOUZ, E.; ALALUF, Y. O capitalismo emocional. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História das emoções: 3. Do final do século XIX até hoje**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MANFRÉ, A. H. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1419>. Acesso em: 07 maio 2024.
- POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O universo das emoções: uma introdução**. João Pessoa: Libellus, 2017.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. A tradução da BNCC de História (Ensino Médio) pela Revista Nova Escola sobre o protagonismo juvenil. *In*: XI Encontro Nacional Perspectiva do Ensino De História, 2020, online. **Anais...** Disponível em https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020/1606782733_ARQUIVO_3ad37ea1cff02d06b603b9168f70cd43.pdf. Acesso em: 07 maio 2024.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.