



SIMPROFI

Simpósio dos Programas
de Mestrado Profissional
26 e 27 de outubro de 2022

**EDUCAÇÃO, TRABALHO
E PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL**



As competências socioemocionais sob o enfoque disciplinador da educação sobre o corpo

José Augusto da Silva Neto¹; Emerson Freire².

Resumo – O presente artigo busca analisar as competências socioemocionais sob a perspectiva foucaultiana da relação poder disciplinador e corpo no tocante à educação. Foucault aponta para o atravessamento das chamadas tecnologias de comportamento na sociedade disciplinar, em seu intuito de dominar e inventar o corpo e vê na escola um de seus principais artífices. Difundidas e incorporadas por diversas instituições e setores sociais, as competências socioemocionais, por sua vez, representam um novo paradigma educacional integrado à BNCC e à legislação educacional brasileira. Parte-se, portanto, do seguinte problema: Como as atuais concepções educacionais em torno das competências socioemocionais perpetuam o horizonte disciplinador sobre o corpo? Nessa perspectiva, nossa pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental e apresenta, em primeira instância, as concepções de corpo e poder disciplinador em Foucault, seguido da análise das críticas feitas às competências socioemocionais, e, por fim, da relação entre os conceitos supracitados de modo a estabelecer esse horizonte de discussão, problematizando e trazendo questões. Dada essa aproximação, conclui-se que esse horizonte educativo não somente perpetua as condições de assujeitamento do corpo, mas, atravessados pela dinâmica neoliberal, faz surgir um corpo-educando formado para se adaptar ao estilo vida-empresa.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica, Educação e Trabalho, Corpo, Poder, Competências socioemocionais.

Abstract - This article seeks to analyze socio-emotional competences from the Foucauldian perspective of the disciplinary power and body relationship about education. Foucault points to the crossing of the technologies of behavior in the disciplinary society, in its intention to dominate and invent the body and sees in the school one of its main architects. Disseminated and incorporated by various institutions and social sectors, socio-emotional competences, in turn, represent a new educational paradigm integrated into the BNCC and Brazilian educational legislation. It starts from this problem: How do current educational conceptions around socio-emotional competences perpetuate the disciplinary horizon on the body? In this perspective, our research is characterized as bibliographical and documentary and presents, in the first instance, the conceptions of body and disciplinary power in Foucault, followed by the analysis of the criticisms made to socio-emotional competences, and, finally, the relationship between the concepts of to establish this horizon of discussion, problematizing and raising questions. It is concluded that this educational horizon not only perpetuates the conditions of subjection of the body, but crossed by neoliberal dynamics, gives rise to a body-student formed to adapt to the lifestyle-company.

Keywords: Professional and technological education, Education and Work, Body, Power, Socioemotional skills.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Centro Paula Souza.

² Doutor em Sociologia (Unicamp) e em Filosofia (Universidade de Paris 1 – Panthéon – Sorbonne). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza.

1 Introdução

Conforme evidencia o professor Oswaldo Giacóia Júnior (2003), em seu artigo *Corpos em Fabricação*, o trato para com o corpo na atualidade está associado a uma série de concepções e, entre elas, enfatiza: as de sociedade do trabalho maximizado e escravidão mental; a instrumentalização da vida humana pelas novas técnicas genéticas e a íntima relação entre seleção, domesticação e educação como estratégias de “produção de homens”³; e, a perspectiva da produção técnico-científica e industrial da vida. Segundo o autor “a configuração moderna do corpo e da vida em termos de produção e consumo são antes o sintoma do avançado grau de degradação da existência humana, para a qual muito contribuiu a reificação do corpo próprio” (GIACÓIA JR, 2003, p. 199).

Esse corpo reificado é abordado por Foucault (1979, p. 80) enquanto “realidade biopolítica”, ou seja, é ele o lugar das práticas de poder disciplinador e docilizador dos quais emergem as condições de assujeitamento. Em seus escritos, o filósofo francês aponta ainda para o atravessamento das chamadas tecnologias de comportamento na sociedade disciplinar, enquanto inventora e dominadora do corpo nas relações de micropoder.

Tendo em vista a escola como uma dimensão desse micropoder, nossa investigação parte da seguinte problematização: como as atuais concepções educacionais em torno das competências socioemocionais perpetuam esse horizonte disciplinador sobre o corpo?

Difundidas e incorporadas por diversas instituições e setores sociais, as competências socioemocionais representam um novo paradigma educacional integrado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à legislação educacional brasileira e, por isso, constituem a principal delimitação dessa análise. De acordo com Perrenoud (1999, p. 31), a formação de competências consiste na “construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento” e que, para tanto, é necessário, “passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em *situações complexas*”⁴.

Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015), em seu relatório *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*, competências são definidas como características individuais que convergem para a promoção da produtividade (compreendidas como bem-estar individual e progresso socioeconômico) e sua articulação em escalas de mensurabilidade e maleabilidade, ou seja, a possibilidade de serem medidas de forma significativa e, modeladas por mudanças ambientais e investimentos (OCDE, 2015, p. 34).

Nessa ordem de compreensão, o objetivo central desse artigo é analisar as competências socioemocionais sob a perspectiva foucaultiana da relação poder disciplinador e corpo no tocante à educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de ordem bibliográfica e documental que busca, em um primeiro momento, levantar o arcabouço teórico que traga à luz a problemática do *corpo* em Foucault, de modo a estabelecer seu desenvolvimento na literatura do autor, compreendendo suas nuances e objetivos. De maneira central, faremos uso das obras *Vigiar e Punir*,

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, p. 54, grifo do autor.

Corpo Utópico e heterotopias, e o Nascimento da Biopolítica, por abordarem a temática de maneira mais contundente. No concernente à compreensão das concepções relacionadas às competências socioemocionais, buscamos compreender seu viés histórico e constituinte, fazendo referência a documentos basilares e diretivos de organismos internacionais.

Assim, em um primeiro momento serão apresentadas as concepções de corpo e poder disciplinador em Foucault, seguido da análise das críticas feitas às competências socioemocionais, e, por fim, relacionar os conceitos supracitados de modo a estabelecer esse horizonte de discussão, problematizando e trazendo questões.

2 O corpo disciplinado

Segundo Foucault, a sociedade como a conhecemos, em suas normas e modelos, é uma solidificação dos micropoderes e a subsequente sutileza de seus micros discursos de engendramento que têm o corpo como objeto de sua dominação. As considerações do filósofo francês passam a evidenciar os processos de sujeição e controle que disciplinam e submetem esse que agora é o alvo do poder. A “histerização do corpo da mulher” (FOUCAULT, 1997), a “socialização das condutas de procriação”, a “pedagogização do sexo da criança” e a “psiquiatrização do prazer perverso”⁵, são exemplos do enfoque disciplinador do poder sobre o corpo.

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (FOUCAULT, 2009, p. 71).

Na conferência de 1966, intitulada *O corpo utópico*, Foucault inicia contrapondo o corpo à noção de utopia, de modo a afirmá-lo enquanto lugar em oposição ao *não-lugar*, respectivamente. O que segue, no entanto, é a possibilidade de uma compreensão do corpo enquanto *incorpóreo*, ou seja, de um corpo que encerra em si utopias, conforme exemplificado pelo espelho e pelo cadáver, ambos enquanto contrastes que nos ensinam que temos um corpo. Além de um terceiro exemplo, aquele capaz de “apaziguar” a utopia do corpo, que seria o fazer amor, Foucault faz ainda uma série de caracterizações sobre o corpo incorporal. É ele “veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração” (FOUCAULT, 2013, p. 8). No entanto, esse imaginário que tem como protagonista o corpo, ou ainda, a utopia de um corpo, é atravessado e capturado pelas imagens com as quais interagimos cotidianamente. Nesse ínterim, a noção de heterotopia aparece como uma possibilidade de análise e compreensão dos mais diversos cenários que compõem uma mesma sociedade, ou ainda, de como as representações de espaços temáticos - como a prisão, o hospital e a escola, por exemplo -, se relacionam

⁵ Ibidem.

consigo mesmas dentro de um mesmo campo social e são capazes de afetar e transformar o cotidiano dos indivíduos. Utopia e heterotopia concernem, portanto, à expressão do irreal e a articulação do real e irreal em um mesmo espaço simbólico, respectivamente (FOUCAULT, 2013).

Nessa conjuntura, o filósofo aponta para o adestramento do corpo, opondo-se, por exemplo, à tese de que as sociedades capitalistas teriam negado o corpo em proveito da alma, da consciência e da idealidade (FOUCAULT, 2004). O exercício do poder é apontado como algo material, físico, corporal que produz o saber: “se foi possível construir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (FOUCAULT, 2004, p. 149). Conforme Dreyfus e Rabinow (2010, p. 151), em Foucault, estabelece-se uma tecnologia política do corpo – “o cruzamento das relações entre poder, saber e corpo”.

Segundo Veiga-Neto (2003), em *Foucault e a Educação*, o filósofo francês estaria buscando, ao analisar a relação poder-saber, especificamente, compreender como os saberes engendram uma vontade de poder, de modo a organizar-se para atendê-la. Dessa forma, o que se pretende é a elucidação de como o poder se manifesta e não daquilo que o detém; ou ainda, de maneira mais aprofundada, o modo como o micropoder se exerce e dota da propriedade de produzir algo. Constata-se, portanto, que não há poder sem a constituição de um campo de saber, e, da mesma forma, não existe saber que não constitua relações de poder.

No âmago dos polos desse processo, está o corpo, produto desse entrecruzamento e expressão da subjetividade assujeitada do indivíduo dentro do campo social. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2009) aponta para hábitos e condutas estabelecidos historicamente em cada sociedade como meios para controlar o corpo, “de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2009, p. 164). A capilaridade do poder sobre os corpos encontra nas instituições seu principal agente de difusão, e é à escola, enquanto objeto considerado fundamental em nossa pesquisa, que nos atemos para pensar os meandros desse exercício.

3 As competências socioemocionais em perspectiva

Entre as décadas de 1980 e 1990, o Banco Mundial (BM), entre outras linhas de atuação, estabeleceu metas que conferem à educação formal uma série de reformas apontadas como necessárias à diminuição do ônus que a escola, e em especial, a escola de baixa qualidade, representa para a economia de seu país. Entre os elementos apontados, podemos citar aqueles referentes ao documento *A educação secundária no Brasil: chegou a hora* (HERRAN; RODRIGUEZ, 2000), nas recomendações pertinentes à esfera nacional; são alguns exemplos: a redução dos índices de repetência e de desistência, expansão do acesso, melhoria na qualidade de ensino, treinamento para gestores e professores, entre outros.

Criado no final da Segunda Guerra Mundial, o BM surge como uma organização com a finalidade de destinar recursos às áreas afetadas pela guerra; mas, com o advento da Guerra Fria, passa a conceder empréstimos para países ditos subdesenvolvidos de modo a afirmar a aliança capitalista frente o

expansionismo soviético. Ao lado de outras instituições internacionais, como o Conselho de Segurança, a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BM expressa, segundo Beluzzo e Tavares (2004, p.124), a subordinação da economia à política sob o espectro do controle político-militar, econômico-financeiro, e de uma instância jurídica global que reúne países descolonizados, mas que mantém o poder decisório de um núcleo de potências.

Em uma primeira síntese, portanto, ainda que de maneira superficial, poderíamos fazer convergir a primazia econômica no trato para com a educação e a preservação dos interesses político-ideológicos de grupos hegemônicos dada sua penetração nas esferas formativas de um povo. No entanto, deliberações mais recentes parecem corroborar com a proposição acima, de modo a fazer ver essa conjugação, tal qual nos propomos no recorte a seguir ao considerar as especificidades educacionais brasileiras e suas referências internacionais em sua empreitada por aquilo que documentos mais atuais chamam de formação em competências socioemocionais nas escolas.

Apontada como essencial à formação discente, o desenvolvimento de habilidades ou competências socioemocionais na escola pretende, em linhas gerais, garantir o sucesso individual de crianças e adolescentes. Em clara referência ao relatório da UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir*⁶, essas competências são difundidas no Brasil primariamente pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e adjetivadas como não-cognitivas por, em oposição às competências cognitivas, centrar-se no desenvolvimento emocional do indivíduo. Tornando às dimensões globais, citamos a OCDE, órgão em que o Brasil é tido como parceiro-chave, onde se afirma de maneira contundente a justificativa dessa proposta educativa:

[...] a força das competências socioemocionais vem, em parte, de sua capacidade de influenciar o comportamento e o estilo de vida das pessoas, para que elas se beneficiem mais da frequência no ensino superior e alavanquem mais as suas capacidades cognitivas. As competências socioemocionais geralmente beneficiam indivíduos em toda a gama de competências, e as intervenções para aumentar esse tipo de competências podem ser particularmente benéficas para as pessoas menos favorecidas. Isso pode ter uma importante influência sobre as estratégias de redução das desigualdades socioeconômicas. (OCDE, 2015, p. 70).

Conforme Saviani (2003), poderíamos aferir que a dimensão expressa pela OCDE na adoção de um panorama educativo que prioriza a formação para competências socioemocionais como possibilidade de ascensão social e, de maneira subsequente, da superação da marginalidade na sociedade de classes, compõe o mesmo horizonte das chamadas teorias não-críticas⁷, onde ambos os problemas aparecem como fenômenos sociais acidentais a serem corrigidos mediante, nesse caso, a formação para um comportamento outro a ser apreendido pelo indivíduo em seu processo educativo.

⁶ Em 2011, o IAS realiza, em parceria com a UNESCO e a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, o Seminário *Educação para o século 21*, onde James Heckman, professor da Universidade de Chicago e ganhador do Prêmio Nobel em Economia, apresenta uma dimensão de competências até então não consideradas no processo educativo; a saber, as competências socioemocionais.

⁷ Saviani (2003) aponta como parte das teorias não-críticas a Escola Tradicional, a Escola Nova e a Tecnista.

Em contrapartida, outra dimensão a ser considerada são as análises de Santos e Primi (2014), em “*Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*”, em que se apresentam as noções empregadas de competências socioemocionais associadas à sua inspiração no modelo de personalidade conhecido como *Big Five*, ou o modelo dos cinco grandes fatores (CGF), que, seguindo o acrônimo em inglês *OCEAN* (*Openness, Conscientiousness, Extraversion, Amability e Neuroticism*), representam a “Abertura a novas experiências”, “Conscienciosidade”, “Extroversão”, “Amabilidade” e “Neuroticismo”, em suas significações a seguir expressas:

- 1) Abertura a novas experiências: “[...] a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 18)
- 2) Conscienciosidade: “[...] a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador)” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 19).
- 3) Extroversão: “[...] a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 20).
- 4) Amabilidade: “[...] tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém)” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 20).
- 5) Neuroticismo: “[...] como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 21).⁸

Esses cinco fatores dialogam ainda com aspectos atitudinais compreendidos como *locus de controle*, um tipo de construto que reflete em que medida indivíduos atribuem situações correntemente vividas a decisões e atitudes por eles tomadas no passado, ou ao acaso, sorte ou ações e decisões tomadas por terceiros (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 20). Nessa perspectiva, e em referência a programas estadunidenses, Santos e Primi, afirmam que, “[...] todos os sentimentos são essencialmente aceitáveis, mas que nem todo comportamento é aceitável como resposta a esse sentimento [...]” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 25).

Em um primeiro olhar, essas bases favorecem uma percepção bastante otimista, mas as críticas a essa dimensão de valores remetem ao referencial a que estas competências estão submetidas. Autores como Martins (2004) e Saviani (2008) questionam se a abertura ao novo não estaria impossibilitada pela perspectiva utilitária do mercado que cerceia horizontes outros que não componham necessidades imediatas. A conscienciosidade, por sua vez, estabelece o ideário comportamental a ser obedecido no favorecimento de

⁸ Segundo Santos e Primi (2014, p. 21), o indivíduo considerado instável é caracterizado como: “preocupado, irritado, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade”.

exigências empresariais em detrimento de vontades mais subjetivas, de modo que todo o desejo pessoal só é compreendido enquanto responsável quando não compromete a dimensão profissional.

Em referência a Sennet (2015), a sociedade capitalista é aquela que instiga a competição e o risco; portanto, em uma clara oposição a dimensão da conscienciosidade, a extroversão aparece como uma disposição contrária à estabilidade e fomentadora da culpa pelo fracasso resultante da falta da capacidade do sujeito de tomar decisões ousadas em direção ao seu sucesso. Já no âmbito da amabilidade, Alves (2011) aponta para a dimensão coletiva enquanto propulsora de resultados mercadológicos mais satisfatórios e, portanto, são mais bem remuneradas, gerando um ambiente de vigilância entre pares tal qual o panoptismo.

Por fim, o neuroticismo ou estabilidade emocional estabelece o modo pelo qual a escola torna o indivíduo capaz de regular suas emoções sem afetar a ordem social. Dessa forma, não importa as debilidades pessoais desde que essas não interfiram na rentabilidade do trabalhador. Essa última análise poderia ainda nos oferecer um resumo das pretensas articulações realizadas sistemática e estruturalmente sobre a educação, uma vez que, conforme Saviani, toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política, o que, em referências às suas origens parece estabelecer um horizonte bastante homogêneo.

Estabelecidos os conceitos foucaultianos e as dimensões críticas que emergem da adoção de um referencial educativo que se pauta no desenvolvimento de competências socioemocionais, ou ainda, de competências não-cognitivas, no cenário brasileiro, e suas claras inspirações na sistemática internacional, partiremos para a discussão que se encaminha diante do confronto desses aspectos.

4 As competências socioemocionais como arte de governar o corpo-educando

Conforme observamos em Foucault, a dimensão do adestramento que constitui e se propaga a partir de instituições como a escola tem como principal alvo o corpo, enquanto objeto visível da penetração dos mecanismos de poder no assujeitamento do indivíduo e a partir do qual emerge “uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, p.119).

Em mesma ordem de análise, Nóbrega (2005, p. 603) afirma um projeto civilizacional que fragmenta o ser humano em vários domínios e que se sobrepõe “aos movimentos vitais, e assim surgem o sujeito, as intenções, o domínio da racionalidade sobre o corpo”. Ademais, a autora, em seu artigo *Qual o lugar do corpo na educação?: notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo*, discorre como propostas educacionais, como a de Pestalozzi, por exemplo, perpetuam esse horizonte segmentado:

(...) uma educação afetiva, dominadora das paixões e que se pretendia não-repressiva, haja vista que buscava incentivar a autonomia da criança, mesmo que, paradoxalmente, operasse por regras de civilidade. Observa-

se o investimento nos métodos de ensino, a utilização de objetos e a solução de problemas, o jogo como elemento significativo na educação das crianças, sobretudo pelo aprendizado de regras de convivência social (NÓBREGA, 2005, p. 603).

Tais perspectivas, quando associadas ao atravessamento do viés hegemônico que fundamenta a adoção do desenvolvimento de competências socioemocionais como objeto central do processo educativo, corroboram para a compreensão do fim utilitarista mercadológico de uma sociedade marcada pelo capital. Assim que, a proposta de uma educação que considera os aspectos ditos não-cognitivos ou emocionais, pouco se valem de uma compreensão da preocupação com o ser formado integralmente, mas contribuem efetivamente para a dimensão de poder e assujeitamento desse indivíduo frente as concepções hodiernas de trabalho.

Conforme Batista e Freire (2019), em seu artigo *Tecnopolíticas do corpo para manutenção do estado de exceção*, a compreensão do trabalho dentro do contexto neoliberal pensa o salário enquanto investimento potencial, naquilo que os autores denominam “uma passagem da força de trabalho enquanto mercadoria para o próprio trabalho enquanto capital-competência” (BATISTA; FREIRE, 2019, p.11).

A competência não se separa do ser competente. E, assim, se a competência do trabalhador é inseparável de seu corpo-máquina, não é mais porque produziria alienação, mas é por conta de ser uma máquina que produz renda, fluxos de renda, é um capital humano, que requer investimento, nos vários sentidos da palavra, para se obter o retorno desejado com o menor risco possível. Resta saber do que é composto esse capital humano (BATISTA; FREIRE, 2019, p.11-12).

Parte-se aqui do estudo que Foucault faz dos neoliberais, em especial da novidade do neoliberalismo americano, o qual incorpora as concepções do capital humano à sua lógica de funcionamento, deixando de ser uma simples doutrina político-econômica para se tornar uma nova razão de mundo, para definir com os termos que Dardot e Laval (2016) utilizariam posteriormente, na esteira do filósofo francês. O capital humano, segundo Foucault, é composto de elementos inatos e adquiridos, e que correspondem, respectivamente, aos pressupostos genéticos ou hereditários, e os culturais, relacionados aos investimentos educacionais que tomam os corpos já dóceis de modo a torná-los corpos-máquina em vista de “espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda” (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Ainda nessa ordem de compreensão, Emerson Freire (2022) aponta para a noção de adaptação como um dos elementos centrais na gama de competências educacionais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Torna-se evidente, conforme esse autor, que as proposições bio/tecnopolíticas que atravessam a educação culminam na formação para um estilo de vida-empresa (FREIRE, 2022, p. 88).

De certo modo, a ênfase nas competências socioemocionais se propõe a suprir uma ausência crescente da formação dita humanística e cultural, como se essa devesse ser separada de uma formação profissional qualquer. O que se percebe, no entanto, é que competência socioemocional se torna sinônimo de controle de atitudes, de comportamentos, de desejos, que não se adaptam ao estilo vida-empresa (FREIRE, 2022). Quaisquer desvios potenciais na formação que

possam causar problemas ao bom funcionamento dessa lógica precisam ser não somente corrigidos como, principalmente, antecipados por meio de um aprendizado constante ao longo da vida, cuja responsabilidade recai sobre uma espécie de eterno corpo-educando. Mais ainda, trata-se de uma arte de governar esse corpo-educando visando antecipar-se a futuros desvios de conduta ou, para usar outros termos, os do mercado financeiro, trata-se de “investir” não mais somente no corpo, não só em seu aspecto físico, mas, também, no mental, de tal forma a fomentar capital humano resiliente e adaptável às pressões psicossociais em torno do trabalho que possam surgir. Como aponta Stiegler (2019), nessa seara, o ideário neoliberal redefine a educação como uma possibilidade de melhoramento e adaptabilidade das populações para o mercado. Resta perguntar em que medida essa lógica contribui para a emancipação do sujeito via educação e se ela ainda é passível de ser conquistada nesse modelo.

5 Considerações finais

Conforme proposto inicialmente, procurou-se evidenciar, a partir da teoria crítica foucaultiana, o modo como as competências socioemocionais carregam em suas proposições, as concepções hegemônicas e mercadológicas de modo a redefinir o papel da educação frente seus interesses. O corpo, enquanto cerne dessa discussão, é apontado como principal vítima dos processos disciplinadores, onde o poder manifestado pelas instituições assujeita e condiciona suas virtualidades.

Já no tocante às competências socioemocionais, é possível perceber em sua constituição os aportes estratégicos e ideológicos que permeiam a influência que as grandes potências seguem exercendo sobre suas ex-colônias, ademais de estabelecer os padrões da educação que, como vemos, também são os do mercado neoliberal. Nessa perspectiva, a discussão que daqui emerge, traz luz à reflexão sobre o poder disciplinador que ainda vigora atualmente, mesmo diante daquilo que é evidenciado como uma nova estruturação formativa; como sugerem, por exemplo, Rouvroy & Berns (2018), na teoria da governamentalidade, e Chamayou (2020) na consideração de um liberalismo autoritário.

O fomento dessa reflexão, uma vez que os parâmetros educacionais, ainda que ditos reformados, seguem servindo ao mesmo propósito e, conforme experienciamos, essa conjugação para o corpo-máquina nos aliena de problemas pertinentes a vida cotidiana, nos leva a pensar alternativas ao viés utilitário que abrange e consome o todo, incluindo o humano. Conforme Kuniichi Uno (2014), a questão do corpo abre um imenso campo ao qual tudo está ligado, uma vasta gama de problemas que permite questionar “se não há um estatuto especial da vida que corresponda a esse corpo; e, também, que tipo de tempo, que tipo de agenciamento de forças diferentes essa vida abre ao revelar um campo político ou social ainda a ser descoberto” (UNO, 2014, p. 15). Entender os agenciamentos em torno de um corpo-educando formado para se adaptar ao estilo vida-empresa parece ser urgente se se pretende alternativas ao atual modelo educacional, visto tanto do ponto de vista micro do indivíduo quanto do macro, o geopolítico.

Referências

- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- BATISTA, S.; FREIRE, E. Tecnopolíticas do corpo para a manutenção do estado de exceção: limites da educação. **Devir Educação**. V. 3, n. 1, p. 89-102, 2019. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/129>. Acesso em 11 mai. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3FtlhtS>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- CHAMAYOU, G. **A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário**. Tradução Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 12. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1, 2013.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, E. Internacionalização da educação e as concepções bio/tecnopolíticas voltadas à formação ao estilo vida-empresa. In: BATISTA, S; AGUILAR, L; FREIRE, E. (Orgs). **Políticas de formação técnica e tecnológica no contexto da internacionalização da educação**. São Carlos: EdUFSCar, p. 83-110, 2022.

GIACOIA JR., O. Corpos em fabricação. **Natureza Humana** 5(1): 175-202, jan.-jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v5n1/v5n1a06.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.

HERRAN, C.; RODRIGUEZ, A. **Educação Secundária no Brasil: chegou a hora**. Worldbank, 2000.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais: material de discussão**. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3zTwUZH>. Acesso em: 04 jun. 2022.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Educação para o século 21**. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3qm4Ueg>. Acesso em: 04 jun. 2022.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

NÓBREGA, T. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, 1999.

NÓBREGA, T. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005.

OCDE. **Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. Tradução Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3GncquJ>. Acesso em: 01 jun. 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? In: BRUNO, Fernanda et al. **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3tglq02>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução Marcos Santarrita. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

STIEGLER, B. **Il faut s'adapter: sur un nouvel impératif politique**. Paris: Gallimard, 2019.

UNO, K. **A gênese de um corpo desconhecido**. Tradução Christine Greiner. São Paulo: n-1, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.