

Da crise societária às competências socioemocionais: interfaces entre sociologia e educação

From societal crisis to socio-emotional competencies: interfaces between sociology and education

De la crisis societaria a las competencias socioemocionales: interfaces entre sociología y educación

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos¹

Resumo

Neste artigo analiso as transformações do capitalismo contemporâneo e a emergência de um novo tipo de sujeito social caracterizado pela flexibilidade, pela polivalência e pelo autogerenciamento, sintetizado na figura do indivíduo-empresa. Argumento que, mobilizando seus mecanismos de reprodução social, a instituição escolar passa a se reconfigurar para formar esse sujeito no interior do novo paradigma produtivo. A partir dessa chave teórico-analítica, interpreto a ascensão das competências socioemocionais no campo educacional brasileiro, observando como elas assumem crescente protagonismo nos currículos ao mesmo tempo em que contribuem para o esvaziamento dos conteúdos tradicionais. Para desenvolver essa análise, retomo contribuições da tradição crítico-reprodutivista e de autores que examinam as transformações do mundo do trabalho, buscando compreender a difusão das competências socioemocionais na educação como expressão de uma crise societária mais ampla.

Palavras-chave: Reprodução social. Competências socioemocionais. Projeto de vida.

Abstract

In this article I analyze the transformations of contemporary capitalism and the emergence of a new type of social subject characterized by flexibility, versatility, and self-management, synthesized in the notion of the “individual enterprise.” I argue that, through its mechanisms of social reproduction, the school institution has been reconfigured to form this subject within the new productive paradigm. From this theoretical and analytical perspective, I interpret the rise of socio-emotional competencies in Brazilian education, highlighting how they gain increasing prominence in school curricula while simultaneously contributing to the weakening of traditional academic content. To develop this argument, I revisit theoretical contributions from the critical-reproductive tradition and from scholars who examine transformations in the world of work, identifying the diffusion of socio-emotional competencies in education as an expression of a broader societal crisis.

Keywords: Social reproduction. Socio-emotional competencies. Life project.

Resumen

En este artículo analizo las transformaciones del capitalismo contemporáneo y la emergencia de un nuevo tipo de sujeto social caracterizado por la flexibilidad, la polivalencia y la autogestión, sintetizado en la figura del

¹ Mestre e Doutor em Educação. Especialista em tecnologias educacionais pela USP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3941575427040698>. E-mail: dpestana@usp.br

indivíduo-empresa. Sostengo que, mediante sus mecanismos de reproducción social, la institución escolar se reconfigura para formar a este sujeto dentro del nuevo paradigma productivo. Desde esta perspectiva teórico-analítica interpreto el auge de las competencias socioemocionales en la educación brasileña, destacando cómo adquieren un protagonismo creciente en los currículos escolares al mismo tiempo que contribuyen al vaciamiento de los contenidos tradicionales. Para desarrollar este análisis, retomo aportes de la tradición crítico-reproductivista y de autores que examinan las transformaciones del mundo del trabajo, identificando la difusión de las competencias socioemocionales en la educación como una expresión de una crisis societaria más amplia.

Palabras-clave: Reproducción social. Competencias socioemocionales. Proyecto de vida.

Introdução

As competências socioemocionais emergiram na educação brasileira gozando de um status de novidade, imbuídas da promessa de formar estudantes para além dos conteúdos tradicionais tomados como ultrapassados dando centralidade para habilidades da vida cotidiana pessoal e profissional. Elas vêm, ainda, acompanhadas de uma série de alterações curriculares e do deslocamento do papel da escola no processo de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno, no entanto, não deve ser encarado por si mesmo. O esforço do presente artigo concentra-se em articular a ascensão das competências socioemocionais com suas determinantes societárias, recorrendo às mudanças da sociabilidade contemporânea como o paradigma central.

A partir de uma perspectiva interdisciplinar, emerge uma interpretação crítica da educação e seus atuais mecanismos de socialização e disciplinarização dos sujeitos. Aponta-se para uma crise societária, caracterizada pela disrupção das totalidades sociais, onde o sistema educacional, particularmente, se configura como um instrumento estratégico para a manutenção do status quo. Dessa maneira, a educação é concebida não como um veículo de emancipação, mas como um mecanismo de controle, destinado a regular os níveis de liberdade individual e de submissão, como modo de assegurar sua congruência com os interesses e as necessidades da produção capitalista e suas ramificações. Sob essa ótica, a escola, enquanto instituição, emerge como uma resposta a essas demandas, objetivando a preservação da ordem social estabelecida.

Esse entendimento revela uma dimensão da crise societária, refletindo a crise das totalidades sociais, na qual a educação se tornou um campo de batalha entre as forças de conservação social e as potencialidades emancipatórias do indivíduo. O sistema educacional, assim estruturado, manifestou-se como um dos principais veículos através dos quais as classes dominantes buscam perpetuar sua hegemonia, instrumentalizando a educação como meio de reprodução das relações de produção capitalistas, ao invés de promover um desenvolvimento humano mais pleno e equitativo.

Tal perspectiva evidencia a natureza intrínseca do sistema educacional como um reflexo e reproduzidor das desigualdades sociais e econômicas, colocando em xeque a neutralidade e a universalidade dos valores educacionais promovidos no interior da sociedade capitalista. Desse modo, há manifesta tensão entre as estruturas de poder e as aspirações por liberdade e justiça social,

onde a educação desempenha um papel central tanto na perpetuação quanto na contestação dessas estruturas.

Na primeira parte do artigo, apresento como os imperativos da sociabilidade neoliberal culminam por reabilitar os argumentos crítico-reprodutivistas sobre a educação, tendo como foco as contribuições de Bourdieu e Passeron (2023). As mudanças do mundo do trabalho, ao exigir um trabalhador flexível, polivalente e *self-made man*, repercutiram sob a educação, condicionando novas formas de organização escolar e de ensino-aprendizagem. Isto é, traduz-se em um arbitrário cultural repaginado, condicionando os indivíduos em formação para determinadas posições sociais e reproduzindo as estruturas dominantes.

Na segunda parte, o pretendo discorrer sobre o rol de características esperadas do trabalhador flexível que, por conseguinte, passam a ser transmitidas pela escola. É dessa maneira que temas como resiliência, autogerenciamento, tolerância ao estresse, iniciativa e tantos outros passam a ocupar um espaço cada vez mais protagonista nos currículos escolares, esvaziando os conteúdos tradicionais. Esse movimento repercute nas recentes reformas educacionais, no declínio do prestígio de disciplinas tidas como “não aplicáveis” como a filosofia e a sociologia, bem como a ascensão de novos componentes curriculares, como o projeto de vida.

Da crise societária

O que chamo de *crise societária* se baseia no processo histórico de reconfiguração das formas de sociabilidade, do papel do Estado e das finalidades da educação, provocado pela hegemonia da racionalidade neoliberal. Trata-se de uma crise que não é apenas institucional ou educacional, mas civilizatória, pois envolve transformações simultâneas no mundo do trabalho, nas formas de subjetivação dos indivíduos e nas concepções de cidadania que estruturam a vida social. Nesse quadro, a educação torna-se um espaço privilegiado onde tais tensões se expressam e se materializam, uma vez que ela é simultaneamente produto das transformações sociais e mecanismo ativo de reprodução dessas mesmas transformações.

A crise societária que descrevo emerge da transição entre dois regimes históricos de organização social. De um lado, o modelo do Estado social do pós-guerra, fundamentado na ampliação de direitos, na centralidade da cidadania e na expectativa de mobilidade social por meio da escolarização. De outro, a ascensão do neoliberalismo, entendido não apenas como política econômica, mas como racionalidade que reorganiza a vida social segundo a lógica da concorrência, da eficiência e do empreendedorismo individual (Dardot e Laval, 2016). Nesse processo, o indivíduo deixa de ser concebido primordialmente como sujeito de direitos e passa a ser interpelado como *capital humano*, responsável por gerir a si mesmo em um ambiente de competição permanente. A escola, nesse contexto, passa a desempenhar papel estratégico na formação desse novo tipo de sujeito, reorganizando currículos, métodos e finalidades pedagógicas.

Nesse diapasão é justo lançar luz sobre o fato de que a educação brasileira tem sido palco de um acalorado debate político-ideológico nos últimos anos da vida pública nacional. Há, por um lado, a contestação dos fundamentos pedagógicos que embasaram as políticas públicas para o setor até, ao menos, o ano de 2015 e, por outro, a introdução de uma agenda reformista, calcada em um discurso de atualização e modernização diante de um mundo contemporâneo repleto de novos desafios. O campo educacional expresso, desta maneira, contradições societárias que o impactam, mas que também são retroalimentados por ele e, ainda, vão para além de seus domínios.

Se a educação é plenamente atravessada pelos processos sociais, é correto analisar que suas transformações encontram raízes em um movimento de neoliberalização da sociabilidade contemporânea. Acerca do neoliberalismo, é importante ressaltar que, tal como assinalado por Dardot e Laval (2016), ele é comumente considerado no debate teórico como um fator estritamente circunscrito ao âmbito econômico. Essa seria uma visão enganosa, dado que, além de uma doutrina econômica, também culmina por produzir relações sociais de determinado tipo e, nesse sentido, influenciando no modelo de comportamento do indivíduo no interior da sociedade e para consigo mesmos. Nessa perspectiva, sobre a qual me apoio, há de se considerar o neoliberalismo não apenas como produto, mas como processo: além de acarretar um pacote de políticas econômicas e sociais orientadas, é agente de constituição de uma racionalidade emergente que tem como modelo a empresa capitalista, correspondendo a um padrão de sociabilidade.

A consequência para o entendimento das políticas públicas é de que o conceito de governo não mais será entendido apenas como uma instituição muito menos neutra e técnica, mas como um tipo de atividade que, por meio de seus procedimentos, redireciona a conduta dos indivíduos, denominado pelos autores como governamentalidade. Esse seria, portanto, o fundamento do processo de neoliberalização: responder não só a uma crise de acumulação de capital, mas também na introdução de formas inéditas de orientação de condutas individuais, tendo a forma-empresa como modelo social e a subjetividade contábil-financeira como modelo de pensamento (Dardot, Laval, 2016).

O imperativo é de que os indivíduos passem a se considerar cada vez menos no âmbito da identidade cidadã, como sujeitos de direitos, e se enxerguem acentuadamente como capital humano. Responsáveis pelo seu autogerenciamento, pela sua empregabilidade e pela sua valorização no mercado, a escola representaria uma engrenagem fundamental na implementação desse projeto político-ideológico. Responsável por modelar esse novo sujeito desde a infância, condicionando-o ao novo paradigma e fornecendo os instrumentos cognitivos necessários para esse exercício. É precisamente esse movimento que reflete um esvaziamento dos conteúdos escolares em prol de uma pedagogia do aprender a aprender; que expressa a ascensão do ensino pautado por competências e habilidades; que cede o espaço de disciplinas como a sociologia e a filosofia para componentes

curriculares como o projeto de vida; e que, por fim, confere às chamadas competências socioemocionais o protagonismo da educação contemporânea.

Isto é, não estando alheia às transformações, a educação responde às mudanças societárias. Pode-se afirmar que, em alguma medida, ela é produto e produtora dessa realidade. É atravessada pelas alterações dos padrões de sociabilidade e, em particular, dos imperativos originados no mundo do trabalho. O cenário acima descrito, por conseguinte, culmina por reabilitar argumentos da tradição crítico-reprodutivista. Tendo como obras canônicas *A reprodução* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron ([1970] 2023) e *Aparelhos Ideológicos de Estado* de Louis Althusser ([1970] 2007), a convencionalizada teoria crítico-reprodutivista encontrou ampla difusão, embora tenha tido recepção controversa no Brasil a partir da década de 1970.

Isso se explica, de acordo com Silva (2023), pelo fato de que enquanto tais obras eram publicadas, paralelamente, a pedagogia freiriana ganhava maior influência e notoriedade a partir da circulação da *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 2023). Enquanto a obra de Freire era reconhecida por acentuar o viés transformador da educação, evidenciando seu potencial de conscientização e de mobilização, as obras crítico-reprodutivistas eram recepcionadas com certa desconfiança, na medida em que davam ênfase à educação como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e do *status quo*. O otimismo em relação à educação também esteve ancorado em abordagens teóricas mais tradicionais das Ciências Sociais, especialmente naquelas de matriz funcionalista. Nessa perspectiva, a escolarização era compreendida como um dos principais mecanismos de integração social e de promoção da mobilidade individual, capaz de converter esforço e desempenho escolar em oportunidades concretas de ascensão social. A escola era concebida, portanto, como instituição estratégica no processo de modernização das sociedades, responsável por preparar indivíduos para a participação econômica, política e cultural em contextos sociais progressivamente mais complexos.

Até meados do século XX, predominava tanto no campo acadêmico quanto no senso comum uma interpretação fortemente otimista acerca do papel social da escola. Inspirada em pressupostos funcionalistas, essa visão atribuía à expansão da escolarização um papel central no enfrentamento de problemas históricos das sociedades tradicionais, tais como o atraso econômico, o autoritarismo político e a persistência de privilégios adscritos às origens sociais. A escola pública e gratuita era compreendida como instrumento privilegiado para a construção de uma sociedade moderna, organizada em torno de princípios meritocráticos, da valorização do conhecimento científico e da autonomia individual. Presumia-se que a ampliação do acesso à educação seria capaz de assegurar, ao menos em princípio, igualdade de oportunidades entre os cidadãos, permitindo que posições sociais fossem definidas com base no mérito escolar e não mais na origem social. Nessa perspectiva, a escola era concebida como uma instituição neutra, responsável por transmitir conhecimentos

considerados universais e objetivos, além de selecionar e classificar os estudantes a partir de critérios racionais e impessoais de desempenho (Nogueira; Nogueira, 2002).

Em contrapartida, a leitura crítico-reprodutivista, tendo como foco a produção de Bourdieu e Passeron ([1970] 2023), desvela a ideia de uma educação democratizadora e vetor de mobilidade social, demonstrando como ela opera no sentido de privilegiar grupos já privilegiados e legitimar as desigualdades ora estabelecidas. Refuta-se a noção dos estudantes como sujeitos que, em abstrato, competem em condições igualitárias, já que cada indivíduo expressaria, no âmbito cultural, a bagagem e o repertório de sua formação. O sistema educacional, por sua vez, se estrutura em um arbitrário cultural, isto é, um conjunto de valores, conhecimentos, linguagens, normas sociais oriundas de uma cultura dominante que, dotada de hegemonia, é apresentada pela escola de maneira dissimulada: isenta, neutra e igualitária.

A noção de violência simbólica, cunhada no âmbito da sociologia, articula-se em torno da premissa de que o poder pode ser exercido de maneira não física, mas através de formas simbólicas, tais como linguagem, práticas culturais e normas sociais. Este conceito, amplamente explorado por Pierre Bourdieu, destaca a maneira pela qual as disparidades no domínio e na fluência do capital cultural entre estudantes de distintas proveniências sociais funcionam como um mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais. O capital cultural, conforme definido por Bourdieu, engloba uma ampla gama de conhecimentos, competências, disposições e gostos que são adquiridos principalmente através da família e da educação, e que conferem vantagens ou desvantagens sociais aos indivíduos, dependendo de sua extensão e tipo.

A violência simbólica manifesta-se, portanto, na educação como um processo pelo qual as normas, valores e expectativas inerentes ao sistema educacional refletem e reforçam as distinções culturais e sociais existentes na sociedade. Esse fenômeno exerce um poder sutil, mas profundamente impactante sobre os estudantes, uma vez que as vantagens associadas ao domínio do capital cultural são desigualmente distribuídas. Para os filhos das classes mais altas, que já estão familiarizados com o sistema de referências e são "nativos" da linguagem e práticas valorizadas pela instituição escolar, o sistema educacional tende a funcionar como um reforço de sua posição privilegiada. Esses estudantes não só possuem um maior acesso a esses recursos culturais em seus ambientes familiares e sociais, mas também encontram um espaço escolar que valida e amplifica suas competências e conhecimentos prévios. Em contraste, para os estudantes provenientes de classes sociais menos favorecidas, que frequentemente não possuem o mesmo grau de familiaridade ou fluência nessas formas culturalmente valorizadas de expressão e conhecimento, o sistema educacional pode se apresentar como um ambiente alienante e excludente. Essa discrepância no acesso e no domínio do capital cultural relevante para o sucesso escolar não apenas obstaculiza o desempenho acadêmico desses estudantes, mas também contribui para a internalização de uma autoimagem desvalorizada,

uma vez que os códigos e normas predominantes no ambiente educacional parecem validar e perpetuar as hierarquias sociais existentes.

Dessa forma, a violência simbólica no contexto educacional representa não apenas um "pacote de vantagens" para aqueles já situados em posições de privilégio dentro das estruturas de poder social, mas também um mecanismo através do qual as desigualdades são naturalizadas e invisibilizadas. Através desse processo, as disparidades de capital cultural são mascaradas como deficiências individuais, desviando a atenção das raízes estruturais e sistêmicas da desigualdade. Portanto, o desafio de combater a violência simbólica na educação exige um esforço consciente para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e social dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que reconhecem e aproveitam a riqueza de experiências e conhecimentos que todos os estudantes trazem para o ambiente educacional. Isso implica uma reavaliação crítica das normas, valores e expectativas que definem o sucesso educacional, bem como um compromisso com a transformação das estruturas educacionais de modo a promover uma maior equidade e justiça social.

Estudantes de origem popular não encontrarão seus conhecimentos representados no sistema educacional, que apresenta um conjunto de conteúdos que lhes é estranho e exigirá esforço exponencialmente mais elevado para que se galgue posições em suas múltiplas formas de distinção. De certa maneira, há uma desigualdade de seleção que, como apontamos acima, exhibe critérios desvantajosos àqueles oriundos de classes pobres; de outro modo, esse mesmo sistema escolar, via inculcação, vai operar no sentido de estabelecer a cultura das classes dominantes como cultura dominante dessa sociedade em sua totalidade (Bourdieu, Passeron (2023)).

Os méritos das contribuições crítico-reprodutivistas se concentram no fato de revelar o papel ativo do sistema educacional na reprodução da ordem social. Que se destaque que não o faz sozinho, mas que contribui para essa reprodução, não sendo a única engrenagem responsável. Evidentemente, essa formulação também foi alvo de críticas assertivas, que conservam sua atualidade. A controvérsia predominante diz respeito ao fato de que, nessa acepção, o domínio da escola seria completo e incontornável, não possibilitando espaço para disputas e contradições. Haveria de se diferenciar os níveis de abstração, compreendendo que, se do ponto de vista macro essa reprodução é consolidada, nas relações microssociais nem sempre o conteúdo escolar corresponde plenamente ao arbitrário cultural.

A isso se segue que são variados os projetos pedagógicos, modelos de organização escolar, perfis da equipe de gestão, dos docentes e do corpo estudantil. Cada singularidade conserva consigo maior ou menor nível de adesão a esse sistema, bem como pode em maior ou menor medida se contrapor a ele, atuando como assinalava Freire (2023) em uma pedagogia orientada para a autonomia e para a emancipação. Munidos do que há de melhor nessa análise macrosociológica, mas também atentos às contradições e lutas presentes no processo político-pedagógico, afirmamos que a nova

conjuntura de transformações sociais, inaugurada pela hegemonia da neoliberalização, reabilitam muitos dos argumentos crítico-reprodutivistas. O sistema de ensino se readequa para formar um indivíduo de novo tipo, alinhado ao projeto de *self-made man* celebrado na contemporaneidade.

Importante notar que, na ocasião da publicação das obras acima citadas (a década de 1970), se localiza justamente um ponto de inflexão no que tange a organização do Estado moderno e o mundo do trabalho. O modelo do *Welfare State*², caracterizado por ampla cobertura social e previdenciária, alargava os direitos da cidadania, exigia um Estado robusto e cuja direção econômica se encontrava sob seu protagonismo, cede lugar paulatinamente às teorias neoliberais, com destaque aos intelectuais ligados à *Sociedade de Mont Pèlerin*³. O Estado esvaziaria seu papel garantidor dos direitos sociais, passando a se orientar pelos princípios da mínima intervenção e do *laissez faire*.

Paralelamente, o mundo do trabalho observava o esgotamento do padrão taylorista-fordista de organização, baseado na produção em massa e na acumulação rígida de capital, em prol da hegemonia do sistema toyotista, caracterizado pela acumulação flexível (Harvey, 2008; 2014). A produção em série de mercadorias – homogeneizada e massificada – dá lugar a uma produção cuja organização responde diretamente às demandas do mercado consumidor. As exigências da demanda passam a ser atendidas de maneira mais personalizada e individualizada, no que se tornou notadamente conhecido pelo conceito de produção *just-in-time* (Fernandes, 2023).

A alteração do paradigma produtivo afeta o cotidiano dos trabalhadores em diversas dimensões sob a alcunha da flexibilização. Os contratos de trabalho se diversificam, multiplicando os formatos atípicos (temporários e de tempo parcial); os vínculos não mais diretos, difundindo a terceirização e pejetização; os salários variando pelo cumprimento de metas e tarefas; o tempo de trabalho se expandindo via banco de horas, teletrabalho e obnubilando as fronteiras entre tempo de serviço e tempo livre. Nesse sentido, a imagem da classe trabalhadora como sendo representada pela do operário-padrão fordista se desloca para outra direção: trabalhadores multifacetados, inseridos em contextos diversos de trabalho, cindidos em suas condições e competindo incessantemente entre eles próprios.

De alguma maneira, esse processo pode ser compreendido pelo conceito de individualização. Há uma erosão dos pactos coletivos do trabalho e dos direitos da cidadania. A responsabilidade sobre as políticas de expansão e manutenção do emprego se esvaem do Estado. Será, mais do que nunca, uma responsabilização individual de cada trabalhador garantir a sua empregabilidade ou, por outra via, a sua ação empreendedora. Se não há capital monetário com que contar, cada um deve entender a si próprio enquanto capital humano e autogerenciar o emprego de si mesmo no mercado em contexto

² Ainda que o Estado de Bem-Estar Social seja um fenômeno concentrado, sobretudo, na Europa, países tidos como em desenvolvimento, subdesenvolvidos e/ou periféricos encontram uma historicidade diversa, aderindo ou não a esses preceitos em tempos sociais diferentes.

³ Organização política e intelectual fundada em 1947 por Friedrich Hayek, é tida responsável pela formulação da doutrina econômica neoliberal. Contou com a participação de nomes como Karl Popper, Ludwig Von Mises e Milton Friedman.

de neoliberalização. Em síntese, o indivíduo atomizado passa a ser o aparente protagonista do mercado e sua luta heroica não se dá em favor da sociedade, mas à revelia dela.

O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2012; 2015) aponta que, até então, o exercício do poder nessas sociedades se caracterizava pelo seu caráter disciplinar. Isto é, operado por uma coerção direta, vigilância e submissão às hierarquias. O que se vê posteriormente é uma sociedade do desempenho, na qual o exercício do poder passa a se basear na tirania da positividade, onde o agir e a consciência são condicionados pela multitarefa, resultados e superação constantes. Nesses termos, os mecanismos de controle se encontram, também eles, individualizados. Em termos de autogerenciamento, o indivíduo cobra a se próprio. Se autoimpõe metas de sucesso. Ainda que, na maior parte dos casos, encontre com o fracasso.

Às competências socioemocionais

As consequências individuais desse cenário tornam-se visíveis na intensificação da corrida pela performance pessoal. Embora os discursos meritocráticos sustentem que o sucesso profissional decorre primordialmente do esforço, da dedicação e da competência individual, tal interpretação tende a obscurecer a complexidade das determinações sociais que estruturam as trajetórias de vida. Os indivíduos não controlam integralmente as condições históricas, econômicas e institucionais que moldam suas oportunidades. Processos como crises econômicas, transformações no mercado de trabalho, desigualdades estruturais e contingências biográficas interferem diretamente nas possibilidades concretas de mobilidade social. Desse modo, o êxito ou o fracasso não podem ser explicados exclusivamente pelo volume de trabalho ou pelo mérito individual. Ainda assim, quando os objetivos socialmente prescritos não são alcançados, a responsabilização recai sobre o próprio indivíduo. A frustração, o sentimento de inadequação e os diversos sintomas psíquicos associados ao fracasso passam a ser interpretados como falhas pessoais, e não como expressão de contradições estruturais da ordem social.

A literatura sociológica tem examinado amplamente esses efeitos subjetivos das transformações recentes do capitalismo. Sennett (2008) argumenta que o novo capitalismo produz impactos profundos na constituição do caráter dos trabalhadores, sobretudo porque a instabilidade das relações laborais impede a construção de narrativas de vida contínuas e coerentes. As expectativas de longo prazo tornam-se frágeis, a estabilidade cede lugar à volatilidade e a experiência biográfica passa a ser marcada pela fragmentação e pela incerteza. Em direção semelhante, Standing (2015) identifica no surgimento do chamado precariado um conjunto de disposições emocionais caracterizadas pela insegurança, pela ansiedade e pela raiva social. Esses sentimentos, segundo o autor, podem inclusive transbordar para a esfera política, alimentando reações de protesto e, em determinados contextos, favorecendo a ascensão de projetos políticos de caráter extremista.

Diante desse cenário de incertezas estruturais, impõe-se a questão acerca das razões pelas quais os indivíduos continuam a se adaptar às exigências do novo regime de trabalho. Uma chave interpretativa relevante pode ser encontrada no binômio gramsciano coerção e consenso. Ainda que as formas clássicas de coerção disciplinar não sejam mais predominantes nas sociedades contemporâneas, elas não desaparecem. Como observa Han (2015), os mecanismos de poder tornam-se mais difusos e internalizados, mas a ameaça de exclusão social permanece operante. A lógica subjacente pode ser sintetizada na seguinte fórmula implícita: adaptar-se ou ser eliminado. O desemprego, a precarização do trabalho, a insegurança material e a fragilização das redes de proteção social funcionam como dispositivos que pressionam os indivíduos a aderirem às normas de desempenho individual e às representações associadas ao capital humano, à empregabilidade, ao empreendedorismo e à flexibilidade.

Contudo, a coerção por si só não seria suficiente para assegurar a estabilidade dessa ordem social. Para que o novo regime produtivo se consolide, é necessário que as próprias subjetividades sejam mobilizadas em direção ao consentimento. Nesse sentido, Gramsci (2011) já advertia que os processos de reorganização das formas de trabalho e produção exigem uma combinação estratégica entre coerção e persuasão. A adaptação às novas exigências produtivas não se realiza apenas por meio da imposição externa, mas também pela internalização de valores e expectativas que tornam desejável aquilo que inicialmente se apresenta como imposição. Nas palavras do autor, a coerção deve ser articulada com formas de consenso social, capazes de produzir adesão ativa às novas condições de trabalho e de vida. Dessa maneira, a hegemonia não se sustenta apenas pela força, mas pela capacidade de produzir sentidos e orientações que levam os próprios indivíduos a se reconhecerem nas normas que regulam sua conduta social (Gramsci, 2011).

A formação do consenso ocorre, em grande medida, pela construção social de um ideário de virtudes amplamente valorizadas e afirmadas como desejáveis no interior da vida coletiva. Esse ideário circula por diferentes instâncias de socialização, como os meios de comunicação, as mídias digitais e, de modo particular, a formação escolar. Nesse processo, consolida-se a figura do indivíduo exemplar, caracterizado por atributos como autonomia, dedicação, espírito meritocrático, empreendedorismo, proatividade e autoeficácia. A lista de qualidades poderia ser ampliada indefinidamente, reforçando um modelo idealizado de sujeito que, na prática, raramente corresponde às condições reais de existência da maioria da população. Ainda assim, esse padrão normativo é apresentado como horizonte desejável de realização pessoal. Para evitar a condição de fracasso social ou de pertencimento à massa daqueles considerados inadequados ao novo regime de trabalho, torna-se necessário moldar a própria personalidade às exigências da chamada sociedade flexível. Em termos gramscianos, trata-se da formação de um consentimento ativo, isto é, da incorporação, pelas classes subalternas, de formas de pensar e agir que correspondem aos interesses das classes dominantes. A

escola, operando também como aparelho ideológico, converte-se em instrumento privilegiado na produção desse novo tipo de consentimento social.

No interior da instituição escolar, essa tendência manifesta-se principalmente por duas vias pedagógicas. A primeira refere-se às pedagogias do chamado aprender a aprender, cujo lema remonta ao escolanovismo, mas que é reconfigurado no contexto da escola orientada pela racionalidade neoliberal. A segunda diz respeito à incorporação das competências socioemocionais como eixo estruturante da formação escolar. No que se refere ao aprender a aprender, observa-se a difusão de um discurso pragmático e utilitarista acerca do currículo escolar. A aprendizagem passa a ser orientada por problemas imediatos e por experiências vinculadas à realidade cotidiana dos estudantes, enfatizando a funcionalidade do conhecimento e relativizando a centralidade dos conteúdos sistematizados.

Contudo, tal orientação tem sido acompanhada por um progressivo esvaziamento curricular, no qual a complexidade dos conhecimentos historicamente produzidos é reduzida em favor de uma relação instrumental com o saber (Mordente, 2023). Em lugar do acesso aos patrimônios filosófico, científico e artístico acumulados pela humanidade, a escola passa a privilegiar aprendizagens de curto prazo, diretamente associadas à preparação para o mercado de trabalho. Conforme argumenta Laval (2019), esse processo produz uma dupla dinâmica de desintelectualização e desformalização do ensino, estreitando o horizonte formativo e subordinando a escola às demandas imediatas da empregabilidade.

Ainda que a tradição freiriana tenha reconhecido, há décadas, a importância das dimensões afetivas e emocionais no processo educativo, as competências socioemocionais são frequentemente apresentadas no debate educacional contemporâneo como inovação pedagógica. Entretanto, suas origens podem ser localizadas na psicologia do trabalho, particularmente em estudos voltados à identificação de características comportamentais desejáveis nos trabalhadores industriais, como docilidade, disciplina e adaptação às hierarquias organizacionais. Com a reconfiguração do mundo do trabalho sob o paradigma da flexibilidade produtiva, o conjunto dessas características também foi redefinido. Passaram a ser valorizadas disposições subjetivas relacionadas à adaptabilidade, à tolerância à incerteza e à capacidade de lidar com ambientes laborais marcados por instabilidade, polivalência e intensificação do ritmo de trabalho. Em termos mais amplos, busca-se formar um trabalhador capaz de administrar, no plano psíquico, as exigências de um sistema produtivo caracterizado pela multitarefa, pela precarização e pelo estresse constante.

Quando transpostas para o campo educacional, essas orientações produzem efeitos diferenciados conforme a posição social dos estudantes. Para além do arbitrário cultural descrito por Bourdieu (2023), observa-se a constituição de trajetórias curriculares distintas, orientadas para diferentes lugares na estrutura social. Enquanto estudantes oriundos das classes populares tendem a

ser direcionados a percursos formativos mais técnicos e instrumentalizados, voltados à empregabilidade e ao autogerenciamento de si, os filhos das classes dominantes permanecem tendo acesso a uma formação mais ampla, baseada em conhecimentos abstratos e disciplinas de caráter humanístico, preparando-os para posições de liderança e direção social.

Nesse contexto, organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico têm desempenhado papel relevante na difusão dessas concepções. Segundo a OCDE (2015), as competências socioemocionais correspondem a um conjunto de capacidades individuais que favorecem o bem-estar e o progresso social, manifestando-se em padrões de pensamento, emoção e comportamento que influenciam diretamente os resultados socioeconômicos ao longo da vida. A premissa implícita é que a qualificação técnica, por si só, seria insuficiente para assegurar trajetórias profissionais estáveis, sendo necessário desenvolver habilidades psicológicas que permitam aos indivíduos enfrentar contextos de crise e adversidade. Nesse quadro, a resiliência emerge como conceito central. Os documentos da OCDE baseiam-se, em grande medida, no chamado Modelo dos Cinco Grandes Fatores de personalidade, conhecido como Big Five, que organiza a análise das disposições individuais em cinco dimensões: extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e abertura à experiência.

A extroversão refere-se ao modo como o indivíduo se relaciona com o mundo social e com as atividades nas quais está inserido. A amabilidade envolve disposições associadas à confiança, à cooperação e ao altruísmo nas interações sociais. A conscientização diz respeito à autodisciplina e ao autogerenciamento, isto é, à capacidade de organizar racionalmente o próprio comportamento em direção a objetivos definidos. A estabilidade emocional está relacionada ao controle de emoções consideradas negativas, como raiva, frustração ou indignação, favorecendo atitudes de equilíbrio e positividade. Por fim, a abertura à experiência envolve curiosidade intelectual, imaginação e disposição para novas vivências (OCDE, 2015). Independentemente de se adotar o modelo do Big Five ou outras abordagens de competências socioemocionais, como aquelas difundidas pela organização CASEL, a direção geral permanece semelhante: diante da impossibilidade de alterar estruturalmente os contextos sociais, cabe ao indivíduo adaptar seu comportamento às condições dadas.

Nesse quadro interpretativo, as estruturas sociais são naturalizadas e apresentadas como horizontes inalteráveis da vida coletiva. O indivíduo passa a ser concebido como responsável direto pelos resultados que alcança, sejam eles positivos ou negativos. A função central da formação escolar desloca-se, então, para o desenvolvimento de habilidades que permitam ao sujeito sobreviver e adaptar-se às exigências da sociedade flexível. A escola deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de ampliação crítica do conhecimento e passa a ser orientada pela preparação de indivíduos

capazes de responder pragmaticamente às contingências do mercado de trabalho, ainda que, nesse sistema competitivo, apenas uma parcela reduzida consiga efetivamente alcançar posições de sucesso.

Nesse contexto, torna-se previsível que reformas curriculares avancem no sentido de fortalecer o princípio do aprender a aprender sob duas estratégias complementares. De um lado, busca-se reduzir o campo de conteúdos abordados pelas disciplinas tradicionais, limitando o aprofundamento conceitual e freando o que se denomina de impulso conteudista. De outro, disciplinas menos consolidadas nos currículos escolares, especialmente aquelas vinculadas às humanidades, como sociologia e filosofia, tendem a perder espaço institucional, seja pela diminuição de sua carga horária, seja pela relativização de sua obrigatoriedade ou de sua legitimidade acadêmica mediante discursos utilitaristas. À medida que tais áreas do conhecimento são apresentadas como distantes das demandas práticas da vida social, abre-se espaço para a introdução de novos componentes curriculares, frequentemente organizados em formato de disciplinas optativas ou estruturados em torno do componente denominado Projeto de Vida.

Cabe ressaltar que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Projeto de Vida não constitui necessariamente uma disciplina formal, mas um eixo transversal presente nas dez competências gerais da educação básica. Ainda assim, diversas redes estaduais de ensino e instituições privadas optaram por disciplinarizar esse componente curricular, frequentemente em detrimento da carga horária dedicada às humanidades. Tal movimento ocorre, não raro, em um contexto de escassez de materiais didáticos consolidados e de ausência de políticas sistemáticas de formação continuada para professores que assumem essa área de atuação.

Parafraseando Florestan Fernandes (2005), pode-se afirmar que a educação brasileira vivencia um processo de modernização conservadora. Sob o discurso da inovação pedagógica e da adaptação às exigências do mundo contemporâneo, a incorporação das competências socioemocionais, tal como vem sendo implementada, tende a reforçar o caráter subordinado da formação oferecida, sobretudo aos estudantes das classes populares. Em lugar de promover efetiva democratização do acesso ao conhecimento, tais orientações contribuem para reproduzir mecanismos de desigualdade, ao responsabilizar o indivíduo isolado por seu sucesso ou fracasso e ao deslocar a atenção das dimensões estruturais que condicionam a distribuição de oportunidades sociais. Retomando a análise de Dardot e Laval (2016), observa-se a consolidação de uma subjetividade contábil-financeira que ultrapassa os limites do mundo do trabalho e passa a estruturar também os processos formativos, redefinindo as finalidades da educação no interior da racionalidade neoliberal.

Interfaces entre sociologia e educação na análise das competências socioemocionais

Desde sua constituição como disciplina científica, a sociologia dedicou especial atenção aos processos educativos, reconhecendo na escola uma instituição central para a organização da vida

social moderna. A educação não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos ou científicos, mas participa diretamente da formação moral, cultural e política dos indivíduos. Nesse sentido, a sociologia da educação busca compreender de que modo os sistemas educativos são atravessados pelas estruturas sociais, pelos conflitos de classe, pelas dinâmicas culturais e pelas transformações econômicas que caracterizam cada período histórico. A análise das competências socioemocionais na educação brasileira exige precisamente essa articulação analítica, uma vez que tais orientações pedagógicas não podem ser compreendidas apenas no interior da teoria educacional, mas precisam ser situadas no contexto mais amplo das transformações do capitalismo contemporâneo e da reorganização das formas de sociabilidade.

Uma primeira interface fundamental entre sociologia e educação refere-se à relação entre sistema escolar e mundo do trabalho. A escola moderna surgiu historicamente articulada ao processo de formação das sociedades industriais, desempenhando um papel central na preparação dos indivíduos para a inserção no sistema produtivo. Autores clássicos da sociologia, como Durkheim (2012), já reconheciam que a educação cumpria a função de preparar as novas gerações para a vida social, transmitindo normas, valores e competências necessárias ao funcionamento da sociedade. Ao longo do século XX, essa relação tornou-se ainda mais evidente com a expansão da escolarização de massas e com a crescente institucionalização do ensino técnico e profissional. No contexto contemporâneo, marcado pela transição do modelo fordista para formas flexíveis de organização produtiva, essa interface entre educação e trabalho assume novas configurações. O capitalismo flexível passa a demandar trabalhadores capazes de lidar com incerteza, mobilidade ocupacional e múltiplas tarefas, deslocando o foco da formação estritamente técnica para o desenvolvimento de disposições comportamentais relacionadas à adaptabilidade, autonomia e autogerenciamento.

Nesse cenário, as competências socioemocionais emergem como um elemento central das reformas educacionais, sendo frequentemente apresentadas como habilidades necessárias para a vida no século XXI. Entretanto, quando analisadas à luz da sociologia do trabalho, tais competências podem ser interpretadas como parte de um processo mais amplo de reorganização das formas de subjetividade requeridas pelo capitalismo contemporâneo. A valorização da resiliência, da flexibilidade, da capacidade de trabalhar sob pressão e da gestão emocional das dificuldades não pode ser dissociada das transformações estruturais do mercado de trabalho, caracterizado pela precarização das relações laborais, pela intensificação da competitividade e pela responsabilização individual pela empregabilidade. Nesse sentido, a escola passa a incorporar, em seu currículo e em suas práticas pedagógicas, dispositivos de formação que buscam preparar os indivíduos para lidar com as exigências subjetivas desse novo regime de trabalho.

Uma segunda interface relevante entre sociologia e educação diz respeito ao processo de socialização. A escola é uma das principais instituições responsáveis pela transmissão de valores,

normas e disposições culturais que orientam o comportamento dos indivíduos em sociedade. Na tradição sociológica inaugurada por Durkheim (2012), a educação é compreendida como mecanismo de integração social, responsável por formar indivíduos capazes de agir de acordo com os princípios coletivos que estruturam a vida social. Essa perspectiva enfatiza o papel da escola na constituição da moral social, isto é, no desenvolvimento de disposições que permitem aos indivíduos internalizar regras e expectativas compartilhadas. No contexto contemporâneo, marcado pela valorização da autonomia individual e pela centralidade do desempenho pessoal, os processos de socialização escolar passam a incorporar novos conteúdos normativos, orientados à formação de sujeitos capazes de gerir a si próprios em ambientes de competição e incerteza.

A introdução das competências socioemocionais no currículo escolar pode ser compreendida, portanto, como parte de um processo de reconfiguração das formas de socialização promovidas pela escola. Ao enfatizar habilidades como autocontrole, persistência, adaptabilidade e cooperação, essas propostas pedagógicas procuram moldar disposições subjetivas consideradas adequadas às exigências da vida social contemporânea. Contudo, do ponto de vista sociológico, essa orientação levanta questões importantes acerca do papel da escola na formação de subjetividades. Ao privilegiar dimensões comportamentais associadas à adaptação individual, corre-se o risco de deslocar a atenção das condições estruturais que produzem desigualdades sociais, reforçando interpretações que atribuem o sucesso ou o fracasso exclusivamente às características individuais dos sujeitos.

Uma terceira interface fundamental encontra-se na problemática da reprodução social. A sociologia crítica da educação, especialmente a partir das contribuições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023), demonstrou que a escola desempenha um papel ativo na reprodução das desigualdades sociais. Longe de constituir um espaço neutro de seleção baseada exclusivamente no mérito, o sistema educacional tende a privilegiar formas específicas de capital cultural associadas às classes dominantes. O conhecimento escolar, as linguagens valorizadas e os modos de comportamento legitimados pelas instituições educativas refletem, em grande medida, os valores e disposições culturais dos grupos socialmente privilegiados. Nesse sentido, a escola opera como mecanismo de legitimação das desigualdades, convertendo diferenças sociais em aparentes diferenças de mérito individual.

A incorporação das competências socioemocionais no currículo pode ser analisada também a partir dessa perspectiva. Ao enfatizar características comportamentais como persistência, autodisciplina e gestão emocional, tais propostas podem contribuir para reforçar a responsabilização individual pelos resultados escolares e profissionais. Desigualdades estruturais relacionadas à origem social, ao acesso a recursos educacionais e às condições materiais de vida tendem a ser obscurecidas por narrativas que atribuem o sucesso ao esforço pessoal e à capacidade de adaptação. Dessa forma,

a escola pode acabar reproduzindo, sob novas formas discursivas, mecanismos tradicionais de desigualdade social.

Outra interface importante entre sociologia e educação refere-se às disputas em torno do currículo escolar. O currículo não é apenas um conjunto técnico de conteúdos a serem ensinados, mas um campo de disputas políticas e culturais acerca do que deve ser considerado conhecimento legítimo. A sociologia do currículo, desenvolvida por autores como Michael Apple e Basil Bernstein, enfatiza que as escolhas curriculares refletem relações de poder presentes na sociedade. Determinados saberes são valorizados, enquanto outros são marginalizados, de acordo com interesses políticos, econômicos e culturais dominantes em determinado contexto histórico. Nesse sentido, a crescente centralidade das competências socioemocionais no currículo escolar pode ser interpretada como parte de um processo mais amplo de redefinição das finalidades da educação.

Esse processo manifesta-se, por exemplo, na redução do espaço destinado às disciplinas das humanidades e no fortalecimento de componentes curriculares voltados à formação de habilidades comportamentais e instrumentais. A valorização de conteúdos diretamente relacionados à empregabilidade e ao desenvolvimento pessoal tende a deslocar o foco da formação intelectual e crítica, tradicionalmente associada ao ensino de filosofia, sociologia, história e literatura. A sociologia da educação permite compreender essas transformações não como meras escolhas pedagógicas, mas como expressão de disputas mais amplas acerca do papel da escola na sociedade contemporânea.

Nessa direção, uma última interface entre sociologia e educação diz respeito à produção de subjetividades no capitalismo contemporâneo. As transformações recentes do capitalismo não se limitam à reorganização das estruturas econômicas, mas envolvem também mudanças profundas nas formas de constituição da subjetividade. Autores como Michel Foucault e Byung-Chul Han destacam que as sociedades contemporâneas são marcadas por novas formas de governamentalidade, nas quais os indivíduos são incentivados a se autogerir, a maximizar seu desempenho e a responsabilizar-se por sua própria trajetória. Nesse contexto, o sujeito ideal não é mais apenas disciplinado por instituições externas, mas passa a internalizar expectativas sociais de produtividade, eficiência e autossuperação.

A escola desempenha um papel decisivo nesse processo, na medida em que participa da formação das disposições subjetivas das novas gerações. A incorporação de competências socioemocionais nos currículos escolares pode ser interpretada como parte desse movimento mais amplo de produção de subjetividades alinhadas à racionalidade neoliberal. Ao incentivar práticas de autoconhecimento, gestão emocional e planejamento individual de trajetórias, a educação passa a contribuir para a formação do sujeito empreendedor de si mesmo, figura emblemática do capitalismo contemporâneo.

Longe de constituir apenas uma inovação pedagógica, sua difusão no campo educacional expressa mudanças estruturais na organização da sociedade, no mundo do trabalho e nas formas de

produção de subjetividade. A análise sociológica, ao articular essas diferentes dimensões, oferece instrumentos teóricos fundamentais para compreender os significados e implicações dessas transformações para o futuro da educação.

À Guisa de uma (in)conclusão

Não se trata, portanto, de formular um julgamento moral acerca da introdução das competências socioemocionais na educação, mas de examinar criticamente sua origem histórica, seus pressupostos e os efeitos que produzem tanto no interior da escola quanto na organização mais ampla da vida social. A análise sociológica exige deslocar o debate do plano normativo para o plano explicativo, buscando compreender de que modo determinadas orientações pedagógicas emergem em contextos históricos específicos e respondem a transformações mais amplas da estrutura social. Nesse sentido, é possível observar que a escola tende a reproduzir, ainda que de forma mediada e contraditória, as dinâmicas predominantes da sociedade em que se insere, reagindo às mudanças recentes do mundo do trabalho e às exigências impostas pela reorganização do capitalismo contemporâneo. Se a economia passa a demandar trabalhadores flexíveis, polivalentes e capazes de gerir a si próprios em ambientes marcados pela instabilidade e pela competição, torna-se coerente que os processos educativos sejam progressivamente orientados para a formação desse tipo de sujeito.

As competências socioemocionais configuram-se, nesse quadro, como uma expressão da crise societária e das transformações estruturais associadas ao novo regime de trabalho. Elas operam como dispositivos de modelagem subjetiva, orientados à adaptação do indivíduo às exigências do capitalismo flexível. A compreensão da escola como instância fundamental de socialização, responsável por transmitir normas, valores e padrões de comportamento socialmente legitimados, não constitui novidade no campo da teoria sociológica. Tal concepção remonta às formulações clássicas de Durkheim (2012), para quem a educação desempenha papel central na integração moral dos indivíduos à sociedade, e encontra aprofundamento nas abordagens crítico-reprodutivistas que enfatizam o papel da escola na reprodução das estruturas sociais. O desafio analítico do tempo presente consiste, portanto, em compreender como se estruturam os mecanismos de internalização e desenvolvimento de disposições subjetivas compatíveis com a lógica da flexibilidade produtiva, processo que se inicia cada vez mais cedo e encontra na instituição escolar um espaço privilegiado de formação.

Nesse contexto, a própria escola passa por um processo de metamorfose institucional. A adaptação converte-se em palavra de ordem tanto para a organização escolar quanto para os sujeitos que nela se formam. As transformações manifestam-se em múltiplas dimensões, incluindo a reorganização curricular, a redefinição das práticas pedagógicas, a reformulação das finalidades educativas e a introdução de novos dispositivos de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento

individual. Tais mudanças podem ser interpretadas à luz das exigências impostas pelo novo paradigma produtivo, que privilegia competências relacionadas à flexibilidade, à adaptabilidade e ao autogerenciamento. Se a figura do indivíduo-empresa, característica do capitalismo contemporâneo, tende a consolidar-se como modelo dominante de subjetividade, torna-se previsível que o sistema educacional também seja progressivamente reconfigurado para sustentar esse padrão formativo, buscando conferir a ele estabilidade e permanência ao longo do tempo.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- CASEL. **Fundamentals of SEL**. [s. d.]. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#relationship>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.
- FERNANDES, Vinicius Tomaz. **Sociologia do microempreendedor individual (MEI)**: entre a proteção e a flexibilização das relações de trabalho no Brasil. 2023. 200 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/1373728>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2011.
- HAN, Byung-Chul. **A sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação**: como a educação “inovadora” opera? 2023. 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:

https://www.academia.edu/110240500/Neoliberalismo_escolar_e_processos_de_subjetiva%C3%A7%C3%A3o_como_a_educa%C3%A7%C3%A3o_inovadora_opera. Acesso em: 20 mar. 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15–35, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/>. Acesso em: 20 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200200020000>.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/estudos-da-ocde-sobre-competencias-competencias-para-o-progresso-social-o-poder-das-competencias-socioemocionais>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 15. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGRADECIMENTOS

A Capes que proporcionou subsídio para que esta pesquisa.

Recebido: 03/06/2025

Aceito: 14/03/2026

Publicado: 25/03/2026

