

**Antigos atores, novas propostas: o IAS como protagonista na promoção das competências socioemocionais na Educação Básica brasileira**

**Antiguos actores, nuevas propuestas: el IAS como protagonista en la promoción de competencias socioemocionales en la Educación Básica Brasileña**

**Old actors, new proposals: the IAS as a protagonist in the promotion of socio-emotional skills in the Brazilian Basic Education**

Renata Cecília Estormovski\*

 <https://orcid.org/0000-0001-5714-8928>

**Resumo:** Atores que tradicionalmente desenvolvem articulações em redes políticas implicadas na redefinição do conteúdo da educação pública brasileira têm como característica a capilaridade para que suas propostas acolham ideias singulares e alcancem adesão. Neste estudo, analisa-se a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) na promoção das competências socioemocionais nos currículos da Educação Básica por meio do exame de materiais (como documentos orientadores e matérias jornalísticas), disponíveis em seu *website*, que elucidam suas estratégias de ação e suas intenções formativas. Com isso, busca-se esclarecer suas capacidades, o alcance de suas relações e o modo como prioriza tal conteúdo em suas propostas, o que é feito com o apoio teórico-metodológico da etnografia de redes. O problema de pesquisa sintetiza-se em: Como o IAS atua na promoção das competências socioemocionais nos currículos da Educação Básica? Por meio da análise, identifica-se a presença constante do IAS em programas e projetos que objetivam legitimar conteúdos singulares na Educação Básica, percebendo-se seu engajamento recente para que competências socioemocionais sejam apropriadas pelas escolas em suas práticas, agindo em diferentes frentes e associando-se a outros atores distintos. O estudo aponta o engajamento de suas propostas com as necessidades hodiernas da organização produtiva, que tem exigido, em meio a um capitalismo afetivo, a promoção do gerenciamento emocional dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Currículo escolar. Competências socioemocionais. Redes políticas. Etnografia de redes.

**Resumen:** Actores que tradicionalmente desarrollan articulaciones en redes políticas involucradas en la redefinición del contenido de la educación pública brasileña tienen como característica la capilaridad para que sus propuestas acojan ideas singulares y alcancen adhesión. En este estudio, se analiza la actuación del Instituto Ayrton Senna (IAS) en la promoción de las competencias socioemocionales en los currículos de Educación Primaria por medio del examen de materiales (como documentos orientadores y artículos periodísticos), disponibles en su sitio web, que dilucidan sus estrategias de acción y sus intenciones formativas. Con ello, se busca aclarar sus capacidades, el alcance de sus relaciones y el modo como prioriza

\* Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <renataestormovski@gmail.com>.

tal contenido en sus propuestas, lo que se hace con el apoyo teórico-metodológico de la etnografía de redes. El problema de investigación se sintetiza en: ¿Cómo trabaja el IAS en la promoción de las competencias socioemocionales en los currículos de la Educación Primaria? Por medio del análisis, se identifica la presencia constante de las IAS en programas y proyectos que buscan legitimar contenidos singulares en la Educación Primaria, percibiendo su reciente compromiso para que las competencias socioemocionales sean apropiadas por las escuelas en sus prácticas, actuando en diferentes frentes y asociándose a otros actores distintos. El estudio apunta que el compromiso de sus propuestas con las necesidades actuales de la organización productiva, que ha exigido, en medio de un capitalismo afectivo, la promoción de la gestión emocional de los sujetos.

**Palabras clave:** Políticas educativas. Currículum escolar. Competencias socioemocionales. Redes políticas. Etnografía de redes.

**Abstract:** Actors who traditionally develop articulations in political networks involved in redefining the content of the Brazilian public education have as a characteristic the capillarity so that their proposals welcome unique ideas and reach adherence. In this study, the performance of the *Instituto Ayrton Senna* (IAS) in promoting socio-emotional skills in the Basic Education curricula is analyzed through the examination of materials (such as guiding documents and journalistic articles), available on its website, which elucidate its action strategies and its formative intentions. With this, it is also sought to clarify its capabilities, the scope of its relationships and the way it prioritizes such content in its proposals, which is done with the theoretical-methodological support of the ethnography of networks.

The research problem is summarized in: How does the IAS work to promote socio-emotional skills in the Basic Education curricula? Through the analysis, the constant presence of the IAS in programs and projects that aim to legitimize unique contents in Basic Education is identified, realizing its recent engagement so that socio-emotional skills are appropriated by schools in their practices, acting on different fronts and associating to other different actors. The study points out the engagement of its proposals with the current needs of the productive organization, which has demanded, in the midst of an affective capitalism, the promotion of the subjects' emotional management.

**Keywords:** Education policies. School curriculum. Socioemotional skills. Political networks. Network ethnography.

## Considerações iniciais

Os hábitos de consumo hodiernos têm se articulado, cada vez mais, à necessidade pessoal de satisfação e ao cultivo de emoções e de sentimentos agradáveis. Nos discursos (e nas práticas) cotidianos, manifestações descontraídas a respeito dos dilemas individuais quanto à necessidade de racionalizar finanças, mas, ao mesmo tempo, de se autopresentear com itens de consumo para compensar o dia a dia desgastante (e muitas vezes frustrante) denotam essas aproximações, que são mais do que sensações banais. Denotam, como pesquisadores têm discutido, a interdependência contemporânea entre os campos afetivo e econômico, o que Eva Illouz (2011) tem se dedicado a discutir. Para a pesquisadora, os afetos têm mobilizado comportamentos econômicos, conformando uma cultura que naturaliza as emoções como propulsoras não somente de ações individuais de consumo, mas que evocam a comercialização de estilos afetivos ideais.

Sem imposições, mas em uma sinergia que conduz os modos de agir, pensar e ser na atualidade, conforma-se uma cultura na qual o **eu** tem centralidade, com as emoções sendo tornadas elementos a serem gerenciados de modo a constituir padrões razoáveis, com a educação sendo uma ferramenta estratégica em sua modulação. A inserção, formalmente, das competências socioemocionais nos currículos da Educação Básica por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, institucionalizou preocupações formativas que acolhem esse campo. Mesmo sem explanações aprofundadas sobre o tema, o documento alavancou os afetos como um **conteúdo curricular** central, apropriado por atores implicados com a formulação de

programas, projetos e sistemas de ensino, que disseminam concepções específicas quanto às emoções a serem cultivadas pelos estudantes.

Entre esses grupos, o Instituto Ayrton Senna (IAS) tem se sobressaído e, neste estudo, objetivou-se analisar a sua atuação na promoção das competências socioemocionais nos currículos da Educação Básica. Para isso, examinou-se a página na internet do IAS em busca de materiais (como documentos orientadores e matérias jornalísticas) que elucidem suas estratégias de ação e suas intenções formativas quanto às competências socioemocionais, esclarecendo-se suas capacidades, o alcance de suas relações e o modo como prioriza tal conteúdo em suas propostas. Esses documentos foram submetidos aos procedimentos teórico-metodológicos da etnografia de redes (BALL, 2014), considerando-se que esse ator se estabelece formando redes políticas (BALL, 2014) com distintos atores, de natureza pública e privada/filantrópica, em diferentes instâncias e ações, para viabilizar conteúdos específicos, o que gera implicações para os processos formativos discentes.

O problema de pesquisa pode ser sintetizado na seguinte questão: Como o IAS tem atuado na promoção das competências socioemocionais nos currículos da Educação Básica? A fim de esclarecê-lo, desenvolveu-se um percurso argumentativo articulado em três seções: na primeira, contextualiza-se o cenário no qual redes políticas têm se estabelecido a partir de constantes reformas e redefinido o currículo da Educação Básica, apontando-se a etnografia de redes como o instrumento teórico-metodológico adequado para tais análises; na segunda, problematiza-se a lógica das competências, estimulada na escolarização brasileira desde o início dos anos de 1990 e reafirmada por meio da BNCC (BRASIL, 2018), bem como a ênfase recente a seu viés socioemocional; na terceira, explicita-se o papel desempenhado pelo IAS, contemporaneamente, na promoção de competências não-cognitivas, esclarecendo-se suas articulações, capacidades e intenções formativas ao priorizar esse conteúdo em suas propostas.

### **Estudos etnográficos de redes políticas: conceitos e processos**

Na atualidade, estudos abordando as distintas relações entre os âmbitos público e privado na educação e as diversas estratégias adotadas para a privatização não das matrículas, mas, sim, do conteúdo da escola básica têm sido compartilhados, sendo objeto de análise de diferentes grupos e projetos de pesquisa, tema de múltiplas teses e dissertações e mote para variados eventos e publicações científicas. Somente nos últimos anos, periódicos qualificados como Trabalho Necessário<sup>1</sup>, Educar em Revista<sup>2</sup>, Jornal de Políticas Educacionais<sup>3</sup> e Espaço Pedagógico<sup>4</sup> lançaram dossiês com temáticas afins e, em uma busca simples na plataforma da Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (SciELO) com termos relacionados, localizam-se dezenas de pesquisas sobre o assunto. Isso denota a centralidade dessas discussões, que abordam a diversidade de programas e propostas difundidos por atores vinculados aos setores público, privado e filantrópico e à complexidade de sua atuação na educação, especialmente na básica e na pública.

<sup>1</sup> Dossiê intitulado “O empresariamento da educação e o Estado-educador”, disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2687>. Acesso em: 12 dez. 2022.

<sup>2</sup> Dossiê “Processos de privatização da educação em países latino-americanos”, disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2866/showToc>. Acesso em: 12 dez. 2022.

<sup>3</sup> Dossiê “A relação público-privada da educação na América Latina: apontamentos de uma pesquisa”, disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/issue/view/3090/showToc>. Acesso em: 12 dez. 2022.

<sup>4</sup> Dossiê “Privatização da educação”, disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/issue/view/697>. Acesso em: 12 dez. 2022.

Esses grupos costumam se articular formando redes políticas (BALL, 2014), que podem ser conceituadas como comunidades colaborativas com objetivos educacionais em comum, que partem de concepções compartilhadas quanto aos problemas de uma área e às estratégias a serem adotadas para sua resolução. Institutos e fundações mantidas por corporações geralmente protagonizam tais redes, estabelecendo relações entre si, com outras empresas dispostas a subsidiarem seus projetos e com o setor público. Este último ente se torna basilar nessas colaborações por proporcionar parcerias com instituições de Educação Básica – espaços prioritários para a implementação das propostas.

Os agrupamentos constituídos nesses processos colaboram para que atores distintos passem a agir no campo das políticas (BALL, 2014), fomentando suas perspectivas singulares por meio de uma *expertise* que não tem como princípio óticas democráticas e participativas. Pelo contrário, seus projetos costumam ser compartilhados com as escolas em um formato que privilegia a execução de um passo a passo, com possibilidades mínimas de remodelação a partir da crítica local. Em comum, as redes parecem atuar sob um viés em que o bom docente (ao lado das equipes diretiva e pedagógica) replica adequadamente orientações definidas em seus materiais, mesmo que isso desconsidere sua intelectualidade e sua autonomia profissional (ESTORMOVSKI; SIQUEIRA ESQUINSANI, 2022).

Considerando-se as singularidades dessas parcerias, que resultam em relações sociais particulares, são passíveis de identificação três diferentes funções dos sujeitos que as constituem, sendo elas as de articuladores, financiadores e consultores (PERONI; CAETANO, 2020). Os primeiros promovem o conteúdo de uma proposta, estimulando a participação e fomentando parcerias. O segundo grupo possui como papel a provisão de recursos financeiros a fim de subsidiar o projeto, garantindo seu financiamento. O terceiro, por sua vez, utiliza-se de sua experiência e de seus conhecimentos para divulgar as boas práticas a serem reproduzidas nas instituições.

Essas redes estabelecem uma governança de um tipo novo, pautada em modalidades de relacionamento diferentes das tidas até então nos processos de constituição de políticas (BALL, 2014). Além disso, conformam um **mercado de autoridades** (SHAMIR, 2008 *apud* BALL, 2014) em que os limites entre a esfera estatal, o mercado e a sociedade civil ficam turvos e novas vozes são percebidas no protagonismo das propostas educativas de acordo com o poder conquistado. Conceitos e processos são ressignificados, com a própria lógica filantrópica sendo remodelada para poder aceitar lucratividade em troca de suas ações sociais (BALL; OLMEDO, 2013), o que constitui um outro mercado: o educacional (STRASBURG; CORSETTI, 2020).

O campo da educação, ressalta-se, não é o único foco de atuação dessas redes, que também se articulam diante de outras políticas públicas e setores sociais por meio de perspectivas similares. Isso porque tais remodelações na esfera estatal e em suas relações com o privado e o filantrópico se constituem diante de mudanças políticas e econômicas vinculadas a processos globais de neoliberalização, que atingem também a cultura, a identidade e as subjetividades (BALL, 2014) – e, por isso, têm sido referenciados como uma racionalidade neoliberal (DARDOY; LAVAL, 2016). As redes políticas, nesse contexto, concretizam, em suas ações, as remodelações sociais resultantes de percepções neoliberais convergentes à lógica de ineficiência do Estado, de qualidade como um conceito atinente às feições do setor privado, e de crise permanente do poder público, o que exigiria o compartilhamento de responsabilidades com a sociedade civil e com o mercado.

Nessa direção, cabem dois esclarecimentos acerca da ressignificação de conceitos e da disseminação de seus significados **novos**. A sociedade civil, com a naturalização da racionalidade mercantil, adota uma dinâmica individualizada, no sentido de que não é mais compreendida como um movimento de luta por direitos e de construção coletiva da cidadania, mas como um **terceiro setor**, deslocado do Estado e do mercado e comprometido com a autoajuda e com a ajuda mútua,

desonerando os outros dois de suas responsabilidades (MONTAÑO, 2010). Os indivíduos, por meio dessa ressignificação, tendem a agir como se a organização social fosse imutável, com a criticidade e a busca por transformação sendo desprezadas, o que não se mobiliza por questões unicamente econômicas, mas político-ideológicas: a cultura se **remodela** pela neoliberalização e abandona a percepção da universalidade de direitos como garantia, pautando-se na autorresponsabilização e na autoculpa (MONTAÑO, 2010).

Ao setor privado tais processos são favoráveis na medida em que benesses são garantidas em troca de sua adesão à **responsabilidade social**, com isenções de impostos que têm resultado, principalmente no caso de grandes empresas, em inúmeras fundações e institutos filantrópicos mantidos a partir das desonerações. Com isso, contudo, o Estado, ao regulamentar tal fuga de recursos, prejudica seus próprios serviços, já que deixa de receber valores que poderiam ser usados para políticas universais que agora são desviados para ações focalizadas (MONTAÑO, 2010), utilizadas como publicidade por conglomerados econômicos e que buscam reafirmar seus valores pessoais e institucionais.

Tais reconversões de sentidos, concepções e funções se constituem de maneira complexa, com essas distintas esferas se entrelaçando e atuando de maneira conjunta, com seus limites e suas responsabilidades nem sempre sendo explícitos. Compreender tais articulações – formadas a partir de fluxos e mobilidades, que não se restringem a trocas de ideias e de apoio, mas também de pessoas e de projetos (BALL, 2014) – exige referenciais e instrumentos teórico-metodológicos distintos, a fim de que a complexidade dessas **novas relações sociais** possa ser desembaraçada e analisada. Nesse sentido, a etnografia de redes (BALL, 2014) tem se apresentado como uma alternativa por agregar o esforço de sua versão tradicional ao buscar compreender a cultura organizacional de um grupo à sistemática coligativa das redes políticas. Essa metodologia busca mapear tanto a forma como o conteúdo das relações políticas que se estabelecem em um campo, possibilitando a visualização, a descrição e a pesquisa de tais relações de governança (BALL, 2014).

A etnografia de redes não se limita a indicar os sujeitos que formam uma rede, mas implica compreender também como agem, com base em quais princípios e com que intenções, esclarecendo seu poder e suas capacidades (BALL, 2014). Esse processo não é simples, na medida em que os vínculos entre os sujeitos – que podem ser individuais e, também, coletivos (PERONI, 2015) – são opacos, instáveis e geralmente temporários, além do que suas negociações costumam ocorrer “nos bastidores”, poucas vezes sendo publicizadas (BALL, 2014, p. 33). Ainda, enquanto uma etnografia tradicional implica a inserção do pesquisador em um grupo, acompanhando a sua rotina, quando o estudo etnográfico inclui redes políticas, essa possibilidade é praticamente nula, ficando restrita a documentos (*sites*, publicações, entrevistas concedidas na imprensa e materiais de divulgação em geral) ou, dependendo do nível de proximidade do pesquisador com os investigados, pode incluir entrevistas, trocas de *e-mails* ou o acompanhamento de reuniões (algo pouco percebido como possível nas pesquisas do gênero).

Apesar de não haver um percurso explicitado para o desenvolvimento dessas análises, geralmente estudos etnográficos de redes políticas envolvem: a) definição de uma proposta, rede ou ator a ser analisado; b) investigação acerca do conteúdo de sua proposta (intenções, temas e ações); c) identificação dos atores implicados em suas relações; d) pesquisa acerca de sua atuação (projetos defendidos, capacidade e áreas de ação); e) aprofundamento da compreensão das relações entre os entes; do poder, do alcance e dos efeitos de sua articulação; f) ilustração da rede por meio

de diagramas<sup>5</sup> (não obrigatória, já que a interpretação dos vínculos se sobressai à sua indicação) (SILVEIRA; ZARDO-MORESCHO; ESTORMOVSKI, 2023).

Essa sistemática guiou a análise que move este estudo: a da atuação do IAS, que tem se articulado a várias redes e organizado diferentes projetos para promover, atualmente, as competências socioemocionais. Antes disso, na seção seguinte, será problematizada a lógica das competências, estimulada na escolarização brasileira desde o início dos anos de 1990 e que, com a BNCC (BRASIL, 2018), passou a enfatizar a dimensão não-cognitiva. Essa explanação auxilia na compreensão das intenções e dos efeitos das ações desse ator, que possui implicações sobre toda a Educação Básica.

### **As competências socioemocionais no currículo da Educação Básica: agendas globais, projeções locais**

Reformas têm sido corriqueiras na educação pública, sendo justificadas por um diagnóstico de crise permanente e impelidas por uma lógica em que o conteúdo da reforma não costuma ter tanta relevância quanto a ação de reformar (COLLET; GRINBERG, 2021). Constituídas a partir de uma governamentalidade gerencial e engajadas na promoção do empreendedorismo de si, da autogestão e da responsabilização, essas práticas tendem a ser instituídas a partir de orientações macroestruturadas por agências globais (COLLET; GRINBERG, 2021), que possuem centralidade na disseminação de conteúdos específicos. Esses atores, articulados a objetivos também voltados à Nova Gestão Pública, costumam se dedicar a viabilizar políticas em que a **eficiência** na educação é indicada como condição para o desenvolvimento econômico.

A lógica das competências, inserida na Educação Básica como uma promessa de que o **conhecimento** pudesse ter sentido para os estudantes por meio de sua aplicabilidade prática, passou a ser promovida nas reformas educacionais a partir da década de 1990 por tais organismos. **Conhecimento**, por sinal, tomou-se um termo secundário nos discursos educacionais, com as competências sinalizando a aproximação da escola da gestão de recursos humanos, em que “habilidades não sancionadas por diplomas” passaram a ser requeridas por empregadores, que, segundo a própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), deveriam ser vistos como parceiros dos professores, com objetivos em comum (LAVAL, 2019). As instituições de ensino, nesse movimento, ocuparam um lugar primitivo para esse tipo de formação, afastando-se de parâmetros culturais e intelectuais e da transmissão de saberes e se dedicando a enfatizar aspectos pelos quais os sujeitos pudessem ser úteis na organização produtiva (LAVAL, 2019).

Como as competências profissionais não eram mais interpretadas como articuladas aos conhecimentos até então priorizados pela escola, mas dependiam também de “[...] ‘valores comportamentais’ e ‘capacidade de ação’ [...]” (LAVAL, 2019, p. 81), o trabalho docente foi submetido a orientações estritas que apregoavam a modernização de métodos e de conteúdos. Na prática, contudo, essa **inovação** promoveu a associação dos saberes a ferramentas operatórias para a resolução de problemas, para o tratamento de informações ou para a implementação de projetos – em outras palavras, os saberes só seriam entendidos como úteis se atrelados a “[...] tarefas observáveis e objetiváveis prescritas segundo critérios específicos” (LAVAL, 2019, p. 81). Para que esse processo se tornasse verificável, a avaliação passou a centralizar e orientar o ensino, esfacelando-o “[...] em tarefas separadas, execuções e operações múltiplas” (LAVAL, 2019, p. 81).

---

<sup>5</sup> Os diagramas são nomeados, por Shiroma (2020), como **sociogramas**, que enfatiza as relações, que também são sociais, entre os atores.

A OCDE, primitivamente, induziu a adesão a essa **ressignificação** da escola e de sua função a partir da inserção de competências como rubricas em avaliações internacionais, difundidas como sintetizadoras do ideal de qualidade em educação a ser buscado. Ao estabelecer redes com países (membros ou não de sua organização) e com outros organismos (como o Banco Mundial), promoveu a reorganização de currículos, de programas de formação docente e de projetos educativos, que se submeteram à sua lógica. Com isso, prevaleceu uma padronização da escola básica, em que as competências exigidas, por serem especializadas ou amplas demais, perderam seu significado intelectual e passaram a remeter “a modos de ser implícitos” (LAVALL, 2019, p. 84).

Nesse contexto, conformou-se um entendimento de que tais competências estão em relação não somente com **saberes** e **fazer**es específicos, mas também com comportamentos desejáveis – que são almejados naquele jovem adulto que egressa da escola. E como esses modos de ser e agir se articulam a afecções – a maneiras singulares pelas quais os sujeitos percebem, sentem e **vivem** o ambiente ao seu redor –, as reformas educacionais passam a enfatizar, hodiernamente, competências socioemocionais. No Brasil, a reforma do Ensino Médio, ao exigir a adoção da BNCC nas instituições, colabora com a adesão a essa prioridade formativa que, mesmo mencionada superficialmente no documento, tem embasado inúmeros programas e projetos em redes públicas e privadas que incluem também as demais etapas da Educação Básica.

O deslocamento das prioridades formativas para a inclusão desse eixo, contudo, não ocorre desvinculado das mudanças sociais e políticas que margeiam a sociedade na contemporaneidade. O capitalismo se mantém mediante transformações e, atualmente, estas denotam a associação simbólica entre o consumo e as emoções, com a economia sendo impulsionada por estratégias de sedução a fim de se saciarem desejos não apenas por **coisas**, mas por bem-estar subjetivo (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). A personalização e a reafirmação da individualidade, e não mais o consumo em massa, são marcas desse processo, que se apropria da sensibilidade para promover sua lucratividade por meio do hiperindividualismo (LIPOVETSKY; SERROY, 2015).

Isso ocorre mediante a fundamentação dos vínculos sociais em um circuito de afetos que mobiliza a adesão social e gere psiquicamente os indivíduos (SAFATLE, 2021a). Constitui-se um **design psicológico** que favorece a “[...] internalização de predisposições psicológicas visando à produção de um tipo de relação a si, aos outros e ao mundo guiada através da generalização de princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade, de posicionamento” (SAFATLE, 2021b, p. 30). Assim, o capitalismo atual não se associa à imposição de padrões, mas à “[...] adesão social construída através das afecções” (SAFATLE, 2021a, p. 16), em que se **quer** participar economicamente da sociedade (sendo produtivo, empreendedor e autônomo em relação ao Estado e a seus serviços, por exemplo) e mostrar quem se **é** (seus gostos, anseios e afetos) por meio de uma vivência singular do consumo.

A escola, nesse sentido, possui centralidade ao se mostrar como um espaço privilegiado para a promoção de determinadas afecções, que levam a certos comportamentos sociais (entre os quais se incluem os laborais e de consumo). Afinal, o “[...] afeto não é uma ação em si, mas é a energia interna que nos impele a agir, que confere um ‘clima’ ou uma ‘coloração’ particulares a um ato” (ILLOUZ, 2011, p. 7). Ao estimular, desse modo, determinadas competências socioemocionais, propagam-se também formas específicas de se reconhecer como sujeito, de conviver e de atuar na sociedade. Por isso, atores têm se dedicado a disseminar, entre as experiências educativas, afetos singulares, com o IAS tendo centralidade quando se analisa essa questão no cenário brasileiro, como abordado a seguir.

## Instituto Ayrton Senna: protagonismo (e estratégia) para a promoção das competências socioemocionais nos currículos brasileiros

Ayrton Senna pode ser considerado um dos maiores ídolos brasileiros, tendo sua imagem associada a valores positivos e inspiradores. Após sua morte trágica enquanto competia na Fórmula 1, em 1994, sua irmã, Viviane, fundou um instituto com seu nome, que se engaja desde então em projetos voltados à educação. Pioneiro no país ao se estabelecer na sociedade civil, mas atuar **por dentro** do setor público, promovendo políticas e práticas singulares para as instituições escolares, o IAS não oculta, mas, pelo contrário, destaca a sua atuação em rede (BALL, 2014), apontando-a como seu diferencial.

O Instituto referencia-se, em sua página na internet<sup>6</sup>, como a primeira organização sem fins lucrativos brasileira a compor a *Network of Foundations Working for Development*, rede global de fundações, organizada pela OCDE, com vistas a proporcionar impacto social por meio de suas ações. No mesmo *site*, na seção “Quem Somos”, explicita amparar seu trabalho em colaboração com parceiros de negócios, filantropos, gestores, pesquisadores e educadores, a partir da busca pela qualificação da educação, de modo a torná-la significativa e eficiente na redução de desigualdades sociais. Ainda, ao apontá-la como sua bandeira, privilegia seu viés integral e baseado em evidências, com o que afirma contribuir por meio da divulgação de pesquisas e estudos (geralmente pautados por avaliações em larga escala realizadas de forma diagnóstica, como exemplificado posteriormente) utilizados para a formação de professores e gestores e para a formulação de políticas públicas que considera inovadoras (IAS, 2022).

Em sua trajetória, mesmo intitulando-se como sem fins lucrativos, o IAS se aproxima da conceituação de Ball e Olmedo (2013), que identificam uma filantropia de um tipo novo, corriqueira em comunidades políticas forjadas no campo educativo, em que lucros, por mais que não sejam prioritários, não são descartados por fundações e institutos do terceiro setor. Os programas Acelera Brasil, Se Liga e Gestão Nota 10, algumas das propostas pioneiras do IAS e que obtiveram maior adesão de redes públicas no passado, contaram com subsídio para sua manutenção. Comprometidas com a correção de fluxo, com o reforço de conhecimentos básicos de leitura, escrita e matemática e com uma gestão escolar pautada por princípios gerenciais, respectivamente, tais iniciativas receberam financiamento externo ao IAS para sua manutenção.

Até o ano 2000, o Acelera Brasil recebeu apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), da Petrobras e do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); o Se Liga, uma coleção de apostilas de autoria do Instituto, era comercializada pela Global Editora para órgãos públicos; e o Gestão Nota 10, reorganizado e transformado no programa Gestores em Rede, foi promovido em parceria com a empresa Suzano Papel e Celulose. Ainda, muitos projetos do Instituto compuseram o Guia de Tecnologias Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em suas versões de 2009 e 2011, sendo financiadas e replicadas como parte de políticas de governo (SCHERER; NASCIMENTO; CÓSSIO, 2020), o que remete à **capacidade de realização** de suas iniciativas e ao **poder** do IAS, na medida em que realizou grandes ações, estabelecendo redes com atores basilares à educação pública e obtendo significativa adesão desde os primeiros anos de sua fundação.

Os materiais padronizados e replicáveis comercializados para redes de ensino ou, em outros casos, disponibilizados gratuitamente nas plataformas digitais do Instituto são prescritivos quanto ao modo como docentes e gestores devem atuar (SCHERER; NASCIMENTO; CÓSSIO, 2020) – elemento que se mostra estrutural ao **conteúdo das propostas** do IAS. Ao afirmar defender uma

<sup>6</sup> Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

educação de qualidade, o faz por meio de um conceito específico, que articula as práticas de ensino a preceitos gerenciais – entre os quais estão as competências, que reduzem os saberes a ferramentas úteis na organização produtiva (LAVAL, 2019). Nesse processo, o IAS se associa a distintos atores, já mencionados nesta seção, compondo comunidades de políticas (BALL, 2014) singulares a fim de propagar suas próprias soluções para problemas públicos.

Hodiernamente, com o estímulo à adoção da BNCC no currículo das escolas de Educação Básica, as competências socioemocionais têm sido a temática privilegiada nos discursos, pesquisas e programas do Instituto. Inclusive, em diferentes momentos e por diferentes sujeitos, o IAS é indicado como o tradutor de tais competências não-cognitivas no contexto brasileiro, protagonizando processos para sua apropriação pelas redes de ensino. Episódios que ilustram essa compreensão podem ser exemplificados com a utilização de seus materiais sobre o tema em formações de redes públicas de ensino, como a do Rio Grande do Sul<sup>7</sup>; com parcerias estabelecidas com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) para promover as competências socioemocionais em projetos como o “Volta ao Novo”<sup>8</sup>; e a iniciativa de traduzir, literalmente, e difundir pesquisas geradas sobre o assunto por organismos internacionais, como o relatório “Além da aprendizagem acadêmica – Primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais”, de autoria da OCDE e publicado em 2022 no país<sup>9</sup>.

A partir dessas articulações, pode-se apontar três frentes importantes que se destacam na atuação do IAS para a disseminação dessas competências, sendo elas: as orientações acerca do tema; a avaliação específica para esses aspectos; e a premiação para seu desenvolvimento. Na primeira, possuem centralidade cinco cadernos lançados em 2020 e intitulados “Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais”, com cada um deles enfatizando uma das macrocompetências definidas pelo IAS: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo (IAS, 2020). A síntese desses elementos, organizada na Figura 1 que segue, consta no material e tem sido utilizada como referência em diferentes situações para o trabalho pedagógico sobre o assunto.

**Figura 1** – Macrocompetências socioemocionais



Fonte: Imagem extraída de IAS (2022, n.p.).

<sup>7</sup> No início de 2022, a secretária estadual de educação do Rio Grande do Sul, Raquel Teixeira, utilizou como referência para a formação dos professores da rede o material do IAS, como pode ser verificado em: [https://www.youtube.com/watch?v=MAks\\_ZbMsFo](https://www.youtube.com/watch?v=MAks_ZbMsFo). Acesso em: 26 dez. 2022.

<sup>8</sup> A reportagem que trata da iniciativa pode ser acessada em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/noticias/instituto-ayrton-senna-e-undime-se-unem-para-promover-competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

<sup>9</sup> O material pode ser conferido na íntegra em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/OCDE-REPORT-Portugues-27-04-22.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

Nesses aparatos, as macrocompetências se desdobram em outras competências, indicadas pelo Instituto como afins à BNCC e comprometidas com sua concepção de educação integral. Os cadernos possuem uma estrutura organizativa similar, em que há a explicação acerca da macrocompetência enfatizada, orientações sobre como desenvolvê-la em sala de aula, a descrição de atividades que podem ser realizadas pelo docente e a orientação, ao professor, sobre como conduzir cada uma delas. Os documentos, sucintos na explanação de conceitos e diretivos quanto à atuação do professor, reforçam a lógica do Instituto em projetos distintos, ratificando sua compreensão de que materiais pedagógicos devem ser prescritivos, padronizados e facilmente replicáveis (SCHERER; NASCIMENTO; CÓSSIO, 2020), mesmo que isso enfraqueça a autonomia docente e desmereça sua intelectualidade – algo identificado também em outros projetos (ESTORMOVSKI; SIQUEIRA ESQUISANI, 2022).

Outro elemento que figura entre as prioridades de atuação do IAS quanto às competências socioemocionais se refere à sua avaliação. Como mencionado, o Instituto traduziu recentemente (e tem se empenhado na divulgação de) um relatório acerca de um processo de aferição de competências não-cognitivas organizado pela OCDE (OCDE, 2022). No documento, são abordados os primeiros resultados da Pesquisa sobre Competências Socioemocionais (SSES), aplicada em dez cidades de países diferentes, com estudantes de 10 e 15 anos de idade, em 2019. Entre as principais conclusões estão a que indica a diminuição de competências socioemocionais como a criatividade e a curiosidade em adolescentes de 15 anos em relação a crianças de 10; a forma como o gênero influencia em competências diferentes (meninas teriam maior responsabilidade, empatia e cooperação, enquanto meninos seriam mais resilientes, teriam mais iniciativa e entusiasmo); e o fato de que as competências não-cognitivas desenvolvidas impactam consideravelmente as decisões profissionais futuras dos estudantes. A escola também é descrita como ambiente privilegiado para a abordagem do tema, principalmente em contextos de menor desenvolvimento econômico, já que o documento aponta que famílias de baixa renda dariam menor atenção a essa questão na educação de seus filhos (OCDE, 2022).

Ainda nessa direção, no *site* do Instituto são encontradas reportagens que tratam de iniciativas promovidas no Brasil para a avaliação desses elementos, destacando-se um mapeamento realizado junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP)<sup>10</sup>. Seus resultados tratam da situação em que se encontram estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio quanto a aspectos socioemocionais. A avaliação, que é indicada como parte do esforço do IAS para estimular ações educativas pautadas em evidências, aponta esses elementos como basilares para a aprendizagem em contextos complexos, como o de recuperação de aprendizagens no retorno à escola após o ensino remoto emergencial, entre 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19. Ainda, ratifica o desenvolvimento das macrocompetências elencadas e da BNCC nesse processo.

Quanto ao seu terceiro marco de atuação, a página do Instituto destaca o Prêmio Inspiração 2020<sup>11</sup>, que realiza em parceria com a Seduc-SP e com a empresa Boeing. A premiação busca reconhecer boas práticas, desenvolvidas em qualquer ano de escolarização e componente curricular, que visem desenvolver competências socioemocionais de forma intencional (como frisado na reportagem). A dimensão cognitiva não é ignorada, já que a iniciativa afirma valorizar ações que tenham duplo foco. Como recompensa, os professores autores dos cinco trabalhos indicados como vencedores ganham uma viagem aos Estados Unidos a fim de realizar formações

<sup>10</sup> A síntese sobre o mapeamento, divulgada pelo Instituto, pode ser acessada em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/noticias/sao-paulo-e-instituto-ayrton-senna-lancam-mapeamento-inedito-sobre-competencias-socioemocionais-nas-escolas/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

<sup>11</sup> Informações sobre o prêmio estão disponíveis em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/noticias/novo-premio-valoriza-desenvolvimento-socioemocional-nas-escolas-do-estado-de-sp/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

e imersões em centros de inovação, entre os quais destaca a Universidade Politécnica da Flórida, a sede da Boeing em Miami e museus.

Essas frentes de atuação mostram apenas uma parcela das ações do IAS para a promoção de competências socioemocionais nos currículos da Educação Básica. Estabelecendo redes com atores como a OCDE, o MEC, empresas e variadas redes de ensino, utiliza-se de seu reconhecimento e de sua trajetória para legitimar suas interferências na educação, construindo relações como estratégias para demarcar seu espaço e garantir o alcance de suas intenções. As parcerias que estabelece são construídas amistosamente, sem imposições, apenas como **colaboração** – mesmo que isso ocorra com a inserção unilateral de vieses formativos específicos, a critério do IAS, que resultam em uma pseudodemocratização, preocupada mais com resultados do que com a participação efetiva dos sujeitos (ROSSI; LUMERTZ; PIRES, 2017). Formulando conteúdos, inserindo avaliações próprias a fim de verificar a adesão a eles e premiando os profissionais que se destacam em sua replicação, conforma uma sistemática que garante a apropriação de suas propostas.

Cabe destacar que, por mais que este estudo se centre em suas ações recentes, o Instituto já vinha promovendo iniciativas similares anteriormente, como a nomeada *Solução Educacional para o Ensino Médio*, articulada entre ele, a OCDE e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e implementada ainda em 2014. Segundo Carvalho e Silva (2017), essa proposta resultou no desenvolvimento do *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA) como uma ferramenta (pioneira no país) para a aferição dessas competências não-cognitivas. As iniciativas hodiernas para alavancar tais competências, como a BNCC, assim, apenas reafirmam a dimensão emocional (desde que vinculada ao campo econômico e a suas demandas) como um imperativo educacional, uma perspectiva já elencada pelo IAS como uma de suas preferências pedagógicas, mas que ganhou amplitude com sua menção entre referenciais curriculares nacionais.

Por meio de suas redes de relação, percebe-se que o IAS protagoniza o **mercado de autoridades** (SHAMIR, 2008 *apud* BALL, 2014) constituído para a promoção de competências socioemocionais na educação brasileira. Por mais que outros atores e grupos desenvolvam sistemas de ensino voltados à temática, identifica-se o IAS como possuindo uma centralidade quando se focaliza a Educação Básica, especialmente pública, conforme expresso nos dados indicados. Com uma trajetória consolidada em quase 30 anos de ação junto ao campo, demonstra sua capacidade e seu poder na adesão que conquista as suas propostas, com efeitos singulares devido ao conteúdo das propostas que defende.

Articulado a objetivos globais e a padrões educativos baseados em conceitos de qualidade específicos, ao se dedicar à lógica das competências não-cognitivas enfatiza uma concepção de educação que privilegia o *know-how*, o **como fazer**, em detrimento a conhecimentos historicamente produzidos, como Laval (2019) esclarece representar a lógica das competências. Ao priorizar a dimensão socioemocional, ainda, demonstra coadunar-se às expectativas mercantis do capitalismo atual, estimulando a escola a **ensinar** a gestão das emoções, de forma que comportamentos **ideais** sejam moldados.

Essa preocupação denota sua intenção, já percebida em outras ideias defendidas em projetos desde a sua fundação há quase 30 anos, de qualificar os sujeitos para que se adaptem às exigências laborais atuais. Diante de um capitalismo que precisa não somente (ou necessariamente) de mão de obra, mas de agentes que autogerenciem suas emoções e se sintam motivados a manter a lógica do consumo em curso, apoiam as mudanças curriculares que acreditam agilizar esses processos. Aproveitando-se de discursos amplamente repetidos e aceitos de que a escola pública seria de má qualidade, o IAS é parte de redes políticas que inserem, **amigavelmente**, suas concepções e perspectivas na educação pública, reafirmando, assim, valores comprometidos com

a manutenção da sociabilidade mercantil vigente. Por meio das competências socioemocionais, ainda, faz isso sob um novo viés ao colonizar a sensibilidade em direção à busca por lucratividade (LIPOVETSKY; SERROY, 2015).

### Considerações finais

Em busca de esclarecer o objetivo deste estudo, que se dedicou a analisar a atuação do IAS na promoção das competências socioemocionais nos currículos da Educação Básica, desenvolveu-se um percurso de pesquisa que apresentou os fundamentos das redes políticas, discutiu a lógica que ampara tais competências não-cognitivas (defendidas em comunidades políticas hodiernas por atores específicos, como o IAS), até chegar ao desvelamento da atuação comprometida do Instituto com tal prioridade formativa. Em uma trajetória iniciada ainda nos anos de 1990, mas que se renova para acolher outros temas, esse ator estabelece redes com diferentes entes – individuais e coletivos, públicos e privados – para a promoção de seus projetos, adotando estratégias eficazes para que seja obtida a adesão de redes de ensino. A OCDE, o MEC, o Consed, a Undime, as Secretarias de Educação e empresas estão entre aqueles que se articulam, ao longo do tempo, com o Instituto, agregando esforços para alavancar projetos que se tornaram comuns.

Em troca de retorno financeiro em muitos casos, mas esperando, principalmente, a difusão de seus ideais educativos vinculados a objetivos gerenciais, as redes expostas durante esta pesquisa têm se dedicado nos últimos anos – e principalmente após a adoção da BNCC – à expansão das competências socioemocionais. O IAS ocupa espaços, agindo em diferentes frentes de atuação, articula essas parcerias e se torna referência, remodelando propostas educativas ao mesmo tempo em que se consolida como um dos protagonistas na difusão das competências socioemocionais na realidade brasileira. Atuando na área da educação há quase 30 anos, o Instituto se atualiza constantemente para acolher novas demandas formativas. Diante das exigências do capitalismo atual, denota reafirmar princípios de um capitalismo afetivo (ILLOUZ, 2011) e promover formas específicas para que os sujeitos reconheçam a si mesmos, construam relações e gerenciem seus sentimentos. Faz isso guiando os percursos educativos, que se mostram cada vez mais distantes da cultura e dos saberes e mais próximos dos anseios da organização produtiva (LAVAL, 2019).

### Referências

BALL, S. J. **Educação global S. A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. Tradução Lisa Gertum Becker. *In*: PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 4 abr. 2023.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

COLLET, J.; GRINBERG, S. La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. *In*: COLLET, J.; GRINBERG, S. (org.). **Hacia una escuela para lo común**. Madrid: Morata, 2021. p. 13-30.

DARROT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTORMOVSKI, R. C.; SIQUEIRA ESQUINSANI, R. S. A filantropização da educação como mecanismo de privatização da intelectualidade do professor. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-27, jul. 2022.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**. IAS: São Paulo, 2020.

IAS. Instituto Ayrton Senna. Desenvolvimento Pleno. Capítulo 4. **IAS**, São Paulo, 5 dez. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/guias-tematicos/desenvolvimento-pleno/>. Acesso em: 9 maio 2023.

ILLOUZ, E. **O amor nos tempos do capitalismo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LAVAL, P. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. O capitalismo artista. *In*: LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. (ed.). **A estetização do mundo**. Viver na era do capitalismo artista. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 39-129.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Além da aprendizagem acadêmica** - Primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais. Tradução Instituto Ayrton Senna. São Paulo: Fidem Traduções, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/OCDE-REPORT-Portugues-27-04-22.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, V. M. V. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e mercado. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 15, n. 37, p. 1-15, out/dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v15i37.24176>

ROSSI, A. J.; LUMERTZ, J.; PIRES, D. O. As parcerias público-privadas na educação – Cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.802>

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021a.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da Psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N. da; DUNKER,

C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021b. p. 11-38.

SCHERER, S.; NASCIMENTO, F. M.; CÓSSIO, M. F. Parcerias público-privadas: atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.241715>

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.14425.003>

SILVEIRA, C. L. A.; ZARDO-MORESCHO, S. M.; ESTORMOVSKI, R. C. A etnografia de redes como forma de análise das políticas educacionais no cenário global. *In*: FÁVERO, A. A. *et al.* (org.). **Pesquisa em Política Educacional: perspectivas metodológicas**. Chapecó: Livrologia, 2023. No prelo.

STRASBURG, Q.; CORSETTI, B. Mídia impressa em educação: redes políticas e a nova filantropia em ação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 89-109, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v27i1.10576>

*Recebido em 01/03/2023*

*Versão corrigida recebida em 30/03/2023*

*Aceito em 02/04/2023*

*Publicado online em 16/05/2023*