

DA CIDADANIA AO EMOCIONAL: APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Edilene Ferreira de Sena¹
Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira²
Luís Távora Furtado Ribeiro³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir aspectos políticos e sociais da inserção das competências socioemocionais no Projeto Professor Diretor de Turma no Estado do Ceará, compreendendo as influências do Estado neoliberal na educação, bem como suas referências econômicas na financeirização da vida. Para isso, dialogaremos com portarias emitidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, os materiais de discussão do Instituto Ayrton Senna - IAS, Laval (2019), Freitas (2018), Althusser (1985), Áurea Costa (2013), Silva (2018), entre outros autores e autoras que possam contribuir com nossas discussões. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho bibliográfico, e possui a intenção de explorar as categorias Estado, educação e ensino socioemocional.

Palavras-chave: Cidadania, Socioemocional, Projeto Professor Diretor de Turma, Estado neoliberal.

INTRODUÇÃO

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) faz parte do sistema educacional cearense desde 2008. A proposta consiste em um professor ou professora, de qualquer disciplina passando a cuidar com mais atenção de uma turma específica da escola. Com isso, espera-se que a relação docente seja estreitada com os estudantes, de modo que conheçam sua realidade, vida pessoal, interesses e aspirações para o futuro. Busca-se conhecer profundamente e de modo sistematizado o discente, onde a escola desenvolve uma visão desmassificadora (CEARÁ, 2010). Desse modo,

O Projeto Diretor de Turma visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram [...]. Uma escola com plenos objetivos de Acesso, Permanência, Sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional (CEARÁ, 2010, p. 03).

Nessa perspectiva, a função da escola seria formar um indivíduo independente, livre, questionador e responsável. Para isso, o projeto se embasa nos quatro pilares do relatório Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (CEARÁ,

¹ Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), Universidade Estadual do Ceará-UECE, edilene.sena@aluno.uece.br.

² Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), Universidade Estadual do Ceará-UECE, antonio.wherberty@aluno.uece.br.

³ Professor orientador: Pós-doutor em Educação -EHES, França. Universidade Federal do Ceará-UFC, luistavora@uol.com.br.

2010). Através desses pilares, a formação discente seria capaz de priorizar a valorização de um ambiente pautado no respeito as diferenças, democrático e onde todos tenham bons relacionamentos e perspectivas futuras.

A criação e implementação do PPDT é um reflexo da crescente expansão do sistema educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, nº 9.394, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ambos de 1996. Conforme Everton (2019, p.73), “o aumento significativo do número de matrículas da educação básica, de forma especial, entre as crianças e jovens das classes populares” se apresenta como um fenômeno inusitado, considerando a histórica dificuldade de acesso à educação pública no país para as camadas populares. Todavia, o aumento das matrículas nas escolas públicas, embora significativo, não garantiu efetivamente o sucesso escolar.

A elevação dos índices de crianças e jovens matriculados nas redes de ensino no país vieram acompanhados de novos desafios para a realidade escolar como a evasão, infrequência, desistência e reprovação. Diante desse cenário, o PPDT emerge como um projeto educacional que visa em última análise o combate e a superação destes desafios. O que nos faz questionar, a universalização do acesso à educação, que proporcionou uma massificação das classes populares, promoveram de fato a democratização? A existência dos números que comprovam a grande adesão ao ensino básico brasileiro efetiva a redução das desigualdades sociais e econômicas?

É importante salientar que o PPDT também enfoca desde sua criação, a formação para cidadania. Prova disso é a utilização de uma hora da carga horária semanal dos professores, para ministrar uma disciplina intitulada “Formação para a cidadania”⁴ que tem como objetivo “estimular os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, permitindo-lhes trabalhar suas vivências no plano pessoal e coletivo” (CEARÁ, 2015, on-line).

Contudo, a partir de 2018, a proposta do projeto e da própria disciplina são mudados com a implementação da política pública das competências socioemocionais-CSE. Todos os Professores Diretores de Turma participaram de uma formação sobre os Diálogos Socioemocionais, a fim de preparar os professores para o desenvolvimento de algumas

⁴ Como complemento do projeto, a disciplina Formação Cidadã como área curricular não disciplinar se apresenta tendo como “[...] filosofia de base o autoconhecimento, a auto-avaliação, enfim, o jovem é protagonista da sua própria experiência, julgando-a e avaliando-a à luz dos verdadeiros valores” (CEARÁ, 2010, p.17).

competências socioemocionais específicas de modo intencional, visando a formação integral dos educandos (CEARÁ, 2018).

Com base nessa transformação, inaugurou-se o que podemos chamar de *Era Socioemocional* no Ceará, a ênfase da cidadania foi transferida para o socioemocional e seus pressupostos profissional e econômico como preconcepção de felicidade. Nosso trabalho problematiza essa transição e tenta elucidar as finalidades da mesma, percebendo as interferências do Estado nesse processo. Em outras palavras questionamos: Porque o enfoque do PPDT da formação para a cidadania foi direcionado para a formação socioemocional?

METODOLOGIA

Esse trabalho adota uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, pois como menciona Flick (2013, p.25), “a situação da pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram seu lugar”. Partindo do referencial teórico de Costa (2013), Laval (2019), Freitas (2019) e Althusser (1985), exploramos uma discussão que considera o Estado como impulsionador/reprodutor de um novo indivíduo, consumidor e (re)produtor das contradições inerentes ao sistema capitalista. Assim sendo, questiona às influências deste sistema na adoção, por parte das políticas públicas educacionais, de um posicionamento, transitório da formação para cidadania para as competências socioemocionais no PPDT.

Gatti (2010) afirma que pesquisar em educação significa trabalhar com seres humanos e suas relações, e isso demanda critérios e compreensão onde os “conhecimentos trazidos à luz” dos processos metodológicos possuem limitações, sendo as verdades provindas de conformidades historicamente produzidas, e podendo ser alteradas. Tendo isso em vista, é preciso assimilar que ao estudar uma política pública devemos reconhecer o contexto social e político que foi desenvolvida.

REFERENCIAL TEÓRICO

No cenário de crise estrutural em que se encontra o capitalismo, os ideais do neoliberalismo determinam o modelo “[...] de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da ‘modernidade’.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16). Nesse contexto, a atuação do Estado na definição das políticas educacionais, bem como suas ideologias em diversos âmbitos sociais, tem alinhado suas bases de gestão ao sistema socioeconômico vigente, sem atrapalhar sua “lógica natural” (FREITAS, 2018, p. 31).

Entendemos que tanto a educação como o Estado, enquanto superestruturas erguidas sob égide das relações de produção capitalistas, só podem ser apreendidas a partir das suas relações histórico-dialéticas em meio à totalidade social. No caso de nossa pesquisa, as conexões relacionadas a criação e inserção de políticas educacionais que disseminam a formação de indivíduos produtivos para o mercado, “gerentes de si”, moldados em uma lógica de competências que “possuem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a ‘sociedade da informação’ impõe aos trabalhadores” (LAVAL, 2019, p. 77) a partir da financeirização da vida.

Em seu contexto histórico, o Estado surgiu, dentre outros motivos, como resposta as relações sociais envoltas pela ideia de propriedade. Desse modo, passou a ser formado pelo agrupamento de indivíduos com compatíveis visões de divisões territoriais e necessidades (COSTA, 2013). De acordo com Althusser (1985, p.31):

O Estado é uma <<máquina>> de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e à <<classe>> dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submeter ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista). O Estado é então e antes de mais aquilo a que os clássicos do marxismo chamaram *o aparelho de Estado*.

Segundo o autor, o Estado reproduz condições sociais de produção para que determinados pontos de vistas e ideologias sejam inseridos “naturalmente”, e a partir disso, reproduzidas. Para existir, as formações sociais produzem e reproduzem condições que promovem produção concomitantemente.

Áurea Costa (2013) indaga a apropriação da instituição escolar pelo Estado como uma maneira de enriquecimento através da escola, não afetando sua finalidade de oferecer educação, ou se de modo contrário, possui a intenção de desviar a função escolar ligada a educação formal. A autora também evidencia que a escola pública do Brasil “estaria se convertendo em lócus de práticas sociais, segundo uma concepção de espaço escolar com ‘múltiplos usos’.” (COSTA, 2013, p.12).

Nesse sentido, a escola consistiria em um ambiente de intervenção da sociedade, onde o Estado transforma a educação em setores, criando prioridades para seus investimentos. Esse pensamento encontra Althusser (1985, p.22), onde “a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam <<saberes práticos>>, mas em moldes que asseguram a sujeição à *ideologia dominante* ou o manejo da <<prática>> desta”.

Os “saberes práticos” são atualmente convertidos na elaboração de uma nova subjetividade, onde os sujeitos são preparados desde o início de suas carreiras a serem

responsáveis por si, seu próprio sucesso, bem como o seu fracasso. O “triunfo do neoliberalismo e sua crise mudaram os termos da vida econômica e política, mas também operam uma transformação social e antropológica, fabricando novas figuras de subjetividade” (NEGRI; HARDT, 2014, p. 21). É em meio a esse contexto, alinhado ao anseio do capitalismo em crise, que entende a educação e principalmente a formação de trabalhadores adequados a reestruturação produtiva, que a transição de uma educação para a cidadania se transforma em uma educação para as competências socioemocionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contexto de avanços tecnológicos e de mudança para a sociedade do conhecimento motivaram instituições, governos e organizações a investigarem “[...] a relevância da educação em face das mudanças esperadas no século XXI nos campos social, econômico e político” (REIMERS; CHUNG, 2016, p. 11). Nesse novo enredo, a função da educação seria capacitar indivíduos para atuarem de acordo com as necessidades e exigências do mercado.

Em conformidade com isso, Borges (2016) ressalta que no modelo Toyotista, enfatizar a atividade intelectual do trabalhador, impulsiona também o sistema de administração pública a instaurar novas demandas. Com essa influência, a educação vinculada ao Estado também necessitava atender suas demandas, alinhando a administração escolar à administração geral e pública, ajustando-se para formar sujeitos adequados ao novo perfil de trabalhador. Essas crescentes demandas ocorreram principalmente na década de 1990, onde

[...] grande parte das preocupações e atitudes mundiais estava voltada para a construção de perspectivas, tendo em vista a ansiedade gerada pela chegada de um novo século. O campo educacional não se afastou desse comportamento. Políticas de alfabetização e de aumento da escolaridade, em vários países, pretendiam contribuir para que as metas da Conferência Mundial de Educação de 1990, em Jomtien, Educação para todos, fossem alcançadas. Ao mesmo tempo, estratégias internacionais eram concebidas para se estabelecer um tipo de educação capaz de moldar crianças e jovens que se tornariam os adultos de uma nova era. (RIZO, 2010, p.55).

O ideário de indivíduo para século 21 que supera a si mesmo estando sempre em mudanças, foca na continuidade de sua formação profissional e acompanha o mundo e suas transformações. Essas são as novas atribuições destinadas ao campo educacional, além da responsabilização sobre o sucesso e fracasso individual. Para que isso ocorra, o discurso de que as experiências da escola precisam ser consideradas úteis (LOPES; MACEDO, 2011) para o contexto das mudanças econômicas é predominante.

Como reflexo dessas imbricações, o destaque a educação integral é ressaltado como a preparação das “novas gerações para viver no século 21” (IAS, on-line). Isto é, “num mundo

cada vez mais complexo, dinâmico, diverso e incerto, é preciso preparar as crianças e jovens a fazer e perseguir escolhas que resultem em um futuro melhor para elas e para o mundo” (idem).

O Instituto Ayrton Senna - IAS⁵ aponta o ensino socioemocional como parte fundamental dessa formação integral e o fomenta no currículo brasileiro enquanto chave para o sucesso escolar. As Diretrizes do Novo Ensino Médio também seguem essa lógica de afirmação e situam os aspectos socioemocionais como parcela significativa para a efetivação da formação integral (BRASIL, 2018).

Entretanto, problematizamos até que ponto essa mudança curricular oferece benefícios aos discentes em seu desenvolvimento, de modo que não consista em uma manipulação das classes privilegiadas sob o currículo para obter funcionários cada vez mais “preparados e obedientes” para produzir e reproduzir (ALTHUSSER, 1985) no Estado neoliberal. A preocupação também é conferida por Freitas (2018, p.113-114) ao afirmar que:

A questão não está em se abordar as habilidades socioemocionais na escola. Isso é feito, de uma forma ou outra, formal ou informalmente, já que na escola todos os seus espaços e relações ensinam – e não apenas a sala de aula. A questão é que a proposta de uma base nacional comum curricular com habilidades socioemocionais, além de padronizar indevidamente este campo, também promove a legitimação das finalidades educativas vigentes no âmbito da sociedade atual (base para a decodificação das habilidades incluídas), sem uma discussão ampla e uma análise crítica.

Essas problemáticas nos levam ao cenário cearense que iniciou seu processo de transição curricular focada na perspectiva apresentada em 2015, quando convidou o IAS para compreender como estava o desenvolvimento das competências socioemocionais na rede estadual. Através do instrumento SENNA⁶, foi averiguado o “retrato” socioemocional dos estudantes do 1º do Ensino Médio, e em 2017, dos estudantes do 3º ano (CEARÁ, 2018). Segundo o Governo do Estado,

⁵ O instituto foi criado desde 1994, se apresentando como “uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade” (IAS, on-line). O IAS recebeu reconhecimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, “a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano, em 2004” (IAS, on-line). Além disso, em 2012, também foi convidado a ingressar na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Nota-se que o instituto ganhou bastante destaque no meio educacional, principalmente por suas ideias que visam a direção da “ciência para a educação”. Também abordam tópicos como, a educação de qualidade e educação integral.

⁶ “Avalia o desenvolvimento dos cinco domínios socioemocionais considerados pela literatura, quais sejam: autogestão, abertura à novas idéias, engajamento com os outros, estabilidade emocional e amabilidade. Em 2015, em conjunto com a Secretaria de Educação do estado do Ceará (SEDUC), o IAS aplicou o instrumento SENNA para 105.594 estudantes do 1o ano do ensino médio da rede estadual. Neste questionário, havia perguntas acerca das habilidades socioemocionais dos alunos, além de suas características socioeconômicas e de ambiente familiar” (SANTOS; BERLINGERI; CASTILHO, 2017, p. 02).

Os primeiros anos de parceria e as demandas iniciais vinculadas a todo o processo resultaram em ações piloto em 2017 e em uma assessoria técnica mais abrangente iniciada em 2018. Essa assessoria está estruturada em duas frentes de trabalho. São elas: construção de uma teoria da mudança, a partir dos diversos programas implementados pela Secretaria de Educação, e a implementação do Diálogos Socioemocionais nas escolas da rede vinculadas ao PPDT (CEARÁ, 2018, on-line).

Posto isso, as competências socioemocionais foram implementadas no PPTD, que dentro de muitas atribuições se mostra cada vez mais complexo (MACHADO, 2017). O projeto volta grande parte da carga horária para preencher instrumentais e burocracias, contrariamente do que acompanhar os alunos e ministrar as aulas da disciplina promovendo uma cidadania construtiva, que estimule o estudante a resolver seus conflitos (LIMA, 2007), e agora, também é imbuído de novas tarefas e conhecimentos específicos com as CSE que se apresentam dentro dos Diálogos Socioemocionais.

Os currículos pautados nas competências socioemocionais estão em ascensão no Brasil, e os estímulos são recorrentes nos relatórios produzidos pelo IAS, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Banco Mundial- BM, além da Base nacional Comum Curricular- BNCC e outras instâncias. É preciso compreender que:

O currículo e sua implementação têm condicionado nossas práticas de educação. Portanto, ele é um componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos; poderíamos dizer que o currículo dá forma à educação. Contudo, as práticas dominantes em determinado momento também condicionam o currículo; ou seja, ele é simultaneamente instituído por meio da realização das práticas (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

Nessa perspectiva, partilhamos das ideias de Sacristán (2013) ao expor que o currículo não constitui um recipiente neutro de conteúdo e ideologias. Onde é construído, a cultura que remete, tudo está ligado ao contexto histórico, e por isso, é regulador dos conteúdos e destaca determinados conhecimentos sobre outros.

Em seu estudo sobre os dispositivos de customização curricular, Silva (2017) alega que ao destacar-se as emoções no contexto educacional acontece uma emocionalização pedagógica, transformando os constituintes socioemocionais em promoção de aprendizagem. Por isso, nossa inquietação do “apagamento” dado anteriormente ao *cidadão* do PPDT, e agora atribuído ao *socioemocional* que é pautado em uma idealização do indivíduo pronto para mercado econômico, sua concorrência desenfreada e responsabilização individual pelo progresso ou fracasso.

A ironia é que tudo isso possa ser viabilizado sob o argumento de se “garantir o direito de aprendizagem para todos”. No entanto, a ironia desaparece se o verbo “garantir” foi entendido como “dar oportunidades de aprendizagem para todos” – transferindo para o estudante a responsabilidade de se tornar um “empreendedor de si mesmo”. (FREITAS, 2018, p. 121).

O empreendedor de si aprende a atribuir a culpa do sucesso ou fracasso pessoal e profissional apenas a sua própria figura nessa lógica, o que nos leva a indagar: Ser competente socioemocionalmente garante empregos, vagas em universidades e sucesso profissional a todos estudantes do Brasil? e, para com relação aos indivíduos que não alcançarem esses objetivos de crescimento econômico, como serão recebidos no mercado de trabalho e pela sociedade? A culpabilização individual não seria uma saída do Estado para não assumir sua parcela de culpa?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário econômico potencializa e cria um novo contexto de preparação para o mercado que exige não somente a preparação profissional e acadêmica dos indivíduos, mas também uma adequação emocional, inquietando-nos o fato de a sociedade capitalista, além de operar as condições materiais da existência e reprodução social, busca, por meio da regulamentação das emoções, capturar a subjetividade do trabalhador através desse sistema que busca moldar os indivíduos (SILVA, 2018), além de utilizá-lo para uma padronização que se atrela a esse movimento mundial de reformas educacionais (FREITAS, 2018) bem acolhido pelo Estado.

A inserção de uma educação socioemocional aparenta, à primeira vista, avançar no processo de humanização dos sujeitos, tendo em vista que para ter progresso e trabalhar, não seria necessário apenas competências cognitivas, como também socioemocionais (SILVA, 2018). Entretanto, não seria um processo de desumanização operar num campo tão subjetivo e pessoal dos indivíduos como o campo das emoções? Isto é, adaptar tanto o cognitivo como o emocional dos trabalhadores, a fim de ajustá-los integralmente ao trabalho?

Ao refletirmos as relações entre políticas públicas, Estado, centralidade em currículos emocionais e neoliberalismo, ressaltamos a necessidade de entender o cenário através do dialogismo histórico dialético, observando seu enredo, contradições e intenções políticas.

Mesmo com manobras de grupos de classes que aludem na subjetividade humana através de uma formação direcionada (cognitivamente e emocionalmente) absolutamente para o mercado de trabalho, é indispensável a consciência da educação nesse processo. Isto é, a formação de uma consciência crítica a respeito das competências socioemocionais e os currículos emocionais, onde os envolvidos, docentes, discentes e comunidade escolar, sejam escutados e possam colaborar, não apenas reproduzindo discursos prontos e naturalizando políticas educacionais pensadas com o viés direcionado ao crescimento econômico.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BORGES, F. A. F. Educação do indivíduo para o século XXI: O relatório Delors como representação da perspectiva UNESCO. **Revista LABOR**. v.1, nº16 p.12-30, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm >. Acesso em: 04 de jul.2021.

_____. **Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018.

CEARÁ. **Encontro sobre competências socioemocionais na educação celebra 1º ano nas escolas**. 2018. Disponível em:< <https://www.ceara.gov.br/2018/12/11/encontro-sobre-competencias-socioemocionais-na-educacao-celebra-1o-ano-nas-escolas/>>. Acesso em:03 de jun. 2021.

_____. **Formação para a cidadania**. 2015. Disponível em:
<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=195>. Acesso em: 19 de mai.2021.

_____. **Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT**. Disponível em:
<<https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>>. Acesso em: 19 de jun. 2021.

_____. **Projeto Professor Diretor de Turma- PPTD**. 2018. Disponível em:
<<https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>>. Acesso em: 02 de jun.2021.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Chamada Pública Para Adesão ao Projeto Diretor de Turma**. (Elaboração: LEITE, Haidé Eunice Ferreira). Fortaleza, 12 de janeiro de 2010.

COSTA, Á. C. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo**: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. 1.ed. Curitiba: Appris, 2013.

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

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Publicação MEC, 1996.

EVERTON, M.S.B. **Uma década do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará**: Uma investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do desengajamento escolar

no ensino médio. Dissertação (mestrado) -Universidade Federal do Ceará. Mestrado profissional em Avaliação de Políticas Públicas, 299.f. Fortaleza, 2019.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 3a ed. 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA - IAS. **Quem somos**. On-line. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#historia>>. Acesso em: 5 de jun. 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, M. C. C. **A experiência piloto de diretor de turma de Eusébio, Ceará**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre (RS). Anais. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/279.pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, L. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, E. K. S. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma**. Dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação. Ceará, 2017.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Declaração**: isto não é um manifesto. ed 1. São Paulo: N1 Edições, 2014.

REIMERS, F. M.; CHUNG, C. K.(org.). **Ensinar e aprender no século XXI**: Metas, políticas educacionais e currículos de seis nações; tradução Cláudio Figueiredo. São Paulo: Edições SM, 2016.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. IN: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 55-83.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, D. D.; BERLINGERI, M. M.; CASTILHO, R. B. **Habilidades Socioemocionais e Aprendizado Escolar**: evidências a partir de um estudo em larga escala. ANPEC. Ribeirão Preto, 2017.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) –



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras.
São Paulo, 2018.

SILVA, R.R.D. **Emocionalização, Algoritmização e personalização dos itinerários formativos:** como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem fronteiras*, v.17, n,3, p.699-717, set/dez. 2017.