



ISSN 1984-5634

DOSSIÊ

A REVISTA NOVA ESCOLA E A TRADUÇÃO CURRICULAR SOBRE A COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL

Nova Escola magazine and curricular translation on socio-emotional competence

MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS¹

RESUMO

O artigo considera as apropriações da revista *Nova Escola* em relação aos currículos escolares, especialmente quanto à competência socioemocional, iniciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da década de 1990 e hoje em voga na Base Nacional Comum Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Compreende que a concepção de competência socioemocional intersecciona a dimensão economicista da pedagogia das competências e a dimensão emocionalizada das denominadas “pedagogias psi”. Entende que a revista parte de uma tradução dos currículos escolares, prescrevendo, recomendando, indicando ao professor e à professora qual história ensinar e como ensiná-la, a partir de uma visão da história e de ensino almejados para alguns grupos sociais, notadamente para o grupo empresarial. Focaliza as propostas para desenvolvimento da competência denominada “socioemocional” nos(as) jovens estudantes, concluindo que embora haja um discurso convincente ao propor protagonismo, equilíbrio, resiliência, autonomia, autoestima, etc., apela para competência emocional/psíquica para o mundo do trabalho regulado por políticas neoliberais, desviando a história (assim como outras disciplinas) como disciplina escolar sustentada pela ciência.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Competências; Revista *Nova Escola*.

ABSTRACT

Consider as appropriations of the New School in school curricula, especially regarding socio-emotional competence, initiated in the National Curriculum Parameters of 1990 and today in vogue in the National Common Curriculum Base of Applied Human Sciences. It understands that the creation of socio-emotional competence intersects the economic dimension of the pedagogy of competences and the emotional dimension of the so-called psi pedagogies”. Understand that the magazine starts from a translation of a translation of school curricula, prescribing, recommending, indicating to the teacher what history to teach and how to teach it, from a vision of history and teaching that are desirable for some group social networks, notably for the business group. Focusing on proposals for the development of the so-called “socio-emotional” competence in young students, concluding that, although there is a convincing discourse on protagonism, balance, resilience, emotional, self-esteem, etc., appealing to competence/psychic for the world of the world work regulated by neoliberal policies, deviating from history (as well as other disciplines) as a school subject supported by science.

KEYWORDS: Resume; Skills; *Nova Escola Magazine*

EDITOR-CHEFE:

Vicente da Silveira Detoni

EDITORA-GERENTE:

Renata dos Santos de Mattos

SUBMETIDO: 02/11/2022

ACEITO: 10/04/2023

COMO CITAR:

RAMOS, M. E. T.

A revista Nova Escola e a tradução curricular sobre a competência socioemocional. *Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 153-172, jul.–dez., 2023.

<https://seer.ufrgs.br/aedos/>

¹ Doutora em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Realizou estágio de pós-doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Docente do curso de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID iD: 0000-0001-5299-2935. E-mail: metramos@uem.br

Algumas práticas escolares nos envolvem de uma tal maneira criando tradições e quando elas desaparecem nos causam uma sensação de dano. Me refiro especificamente à prática de folhear a revista *Nova Escola* procurando propostas para o ensino de história. Os professores recebiam a revista nas escolas mensalmente, os estagiários planejavam suas regências e, no meu caso, investigava os pressupostos teórico-metodológicos dessas propostas quanto ao ensino de história. Folhear a revista não é mais uma possibilidade, pois não é mais publicada de forma impressa desde 2015, quando era facilmente “localizável”. De impresso a online, no amplo e movediço espaço digital, a revista mudou seu suporte comunicador e consequentemente sua forma de expor o conteúdo, bem como, muito provavelmente sua leitura e entendimento por parte do professor-leitor. Não é essa alteração – que valeria certamente outro texto –, que enfoco aqui, mas as transformações que vem sendo adotadas pela revista mediante as mudanças curriculares, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse texto restrinjo-me ao chamado “novo” Ensino Médio, advertindo que vivemos os desdobramentos da reforma do Ensino Médio² de origem na Medida Provisória 746/2016, sancionada pelo governo Temer através da Lei 3.415 em 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece modificações na estrutura desse segmento de ensino. E quando digo “desdobramentos”, me reporto especialmente ao currículo organizado por áreas e não por disciplinas, por exemplo, a substituição das disciplinas de História, Sociologia, Geografia e Filosofia para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa reestruturação educacional potencializa a ideia de competência, termo convertido às demandas da reestruturação produtiva desde aproximadamente 1990, somando paulatinamente as noções geralmente vinculadas à esfera emocional ou psíquica, culminando em nosso século com a concepção de competência socioemocional.

Meu argumento é simples: com essa reformulação, se desdisciplinariza a História, mobilizando uma operação de desintelectualização, ou, em outros termos, retirando-se da História escolar sua sustentação científica. Sem a baliza da fundamentação científica, a tendência é de que ideias históricas chamadas hoje de revisionismo não-científicos tenham mais oportunidade de circular na sociedade.

Início abordando o comprometimento da revista *Nova Escola* para com os PCN, já com a compreensão de competência, para depois estender essa concepção para a dimensão emocional nas reformas no século XXI geradoras da BNCC, sempre levando em conta que esse discurso do currículo e da revista se afiliam aos projetos neoliberais. Por fim, tomo algumas reportagens atuais desse material midiático que versam sobre a denominada competência socioemocional.

A REVISTA NOVA ESCOLA ADOTA A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Nova Escola foi uma iniciativa da Fundação Victor Civita, ligada ao Grupo Abril com a tiragem mensal de 300 mil exemplares em sua fase inicial (1986) e aproximadamente 800.000 mil exemplares na época em que fiz a pesquisa de doutorado (RAMOS, 2015). Como era uma revista razoavelmente de preço baixo, comercializada em bancas de jornal, disponibilizada por assinaturas anuais, então

2 Informe que o Novo Ensino Médio teve seu cronograma de implementação suspenso quando assinada a Portaria Nº 627/23 pelo ministro Camilo Santana, do Ministério da Educação (MEC) em 04 de abril de 2023. A medida altera a Portaria n.º 521 de 13 de julho de 2021, que definia os prazos de implementação da reforma, para que fossem abertas mais discussões sobre a reforma.

distribuída gratuitamente em instituições escolares públicas através de convênio com o Ministério da Educação, presume-se que a revista *Nova Escola* atingia de 1,5 a 2,0 milhões de leitores, na medida em que uma revista é lida não apenas por um leitor. Ocupava assim, o segundo lugar no *ranking* das revistas de maior circulação no país, perdendo apenas para a revista *Veja* (também do Grupo Abril). Durante os primeiros cinco anos de sua circulação, o Ministério da Educação arcava com 70% do custo de *Nova Escola*, mas durante o governo de Fernando Collor de Mello (1991) o convênio entre o MEC e a Fundação Victor Civita não foi renovado, resultando na redução da tiragem, de 370 mil para 4 mil mensais. A retomada do convênio aconteceu apenas ao final do ano de 1992 e a revista conseguiu recuperar e superar sua antiga tiragem (COSTA; SILVEIRA, 2006).

Victor Civita (1907-1990) apoiado por seu irmão César Civita fundou a Editora Abril brasileira em 1950 com a publicação do gibi *O Pato Donald*. César foi diretor de revista em Milão durante os anos 30, era proprietário da Editora Abril na Argentina desde a década de 40 e representava a Walt Disney Productions na América do Sul (MIRA, 2001). A Editora Abril atingiu sucesso de empreendimento por pensar seus produtos mediante a captura das necessidades, anseios e interpretação do público-leitor em determinado parâmetro histórico-cultural. Como esse parâmetro não pode ser entendido como bloco unívoco e estagnado, a Abril passou a atender públicos cada vez mais diversificados através da segmentação do mercado de revistas.

Entre várias revistas da Abril destacaram-se: a revista de fotonovelas *Capricho*, lançada em 1952 e inspirada nas narrativas filmicas hollywoodianas; em 1960 foi a vez da revista *Quatro Rodas*, que aproveitava o incentivo à indústria automobilística e à construção de estradas no governo de Juscelino Kubitschek; em 1961, a revista feminina *Cláudia*, que acompanhava a entrada da mulher no mercado de trabalho, bem como a indústria de eletrodomésticos nascente; de 1966 a 1976, a revista *Realidade*, que trazia o conceito de *new journalism* norte-americano, em que o jornalista tinha vivência direta com a realidade que se propunha tratar; por fim, em 1968, a Abril começou a publicar o seu maior fenômeno de comercialização, a revista de atualidades *Veja*, inicialmente direcionada aos universitários, grupo que crescia naquele instante e, em 1970, devido a Copa, foi lançada a revista esportiva Placar (MIRA, 2001). Embora estas e outras revistas inspirem-se em modelos estrangeiros, a editora adaptou seu conteúdo e organização gráfica de acordo com o “gosto brasileiro” - sempre se adequando à cultura midiática -, de modo a configurar a “fórmula Abril” de fotojornalismo, que por sua vez determinará a estruturação de *Nova Escola*.

Houve uma tentativa da Editora Abril, no período da Ditadura Militar, de publicar um periódico cuja segmentação seria o professor de 1º grau, mas não obtivera sucesso. Em outubro de 1971, três meses após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, editou-se o primeiro número da revista *Escola para Professores*, conhecida como revista *Escola*, com a manchete de capa “Especial: a nova lei do ensino explicada”, trazendo artigos e reportagens que, como a própria manchete dizia, “explicaria” a reforma educacional, a “nova concepção de escola e de ensino”, ao público-leitor (ESCOLA, n. 0, 1971, p. 03). A experiência da Editora Abril no setor educacional também contou com a produção de parte do material didático do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1969.

A tiragem inicial de *Escola* de 67.600 exemplares, caiu progressivamente até sua extinção, quando estava com menos de 25.000 exemplares, portanto, a suposta inovação no modo de tratar temas

didático-pedagógicos, através das ferramentas jornalísticas, não fora suficiente para garantir que a revista se mantivesse no mercado. Em abril de 1974 foi publicado o último número da revista *Escola*, perfazendo o total de vinte e seis exemplares, demonstrando a curta duração de seu ciclo de vida, o que se deu provavelmente em razão: da falta de subsídios oficiais e privados; de um mercado consumidor ainda refratário a esse tipo de revista; de um departamento de assinaturas em estruturação inicial; dos serviços de correio serem desorganizados naquele momento; da estruturação gráfica ser onerosa, o que dificultava a concorrência com outras revistas de banca de jornal; da falta de pesquisa quanto ao perfil do público-leitor, para que se definissem a linguagem e o conteúdo a serem adotados; das empresas não confiarem em anunciar seus produtos nas páginas da revista, por conta do baixo poder aquisitivo de grande parte de seus leitores; e, por fim, do julgamento dos editores, os quais acreditavam ser impróprio empregar propaganda em uma revista voltada para a educação (ROSENBERG et al, 1979)

Dezesseis anos depois, em março de 1986, acontece a primeira publicação da revista *Nova Escola*, a partir da parceria com a Fundação Victor Civita, estabelecida em 1985. A revista foi mantida com recursos de seu próprio fundador, Victor Civita, além de uma dotação orçamentária anual feita pela Editora Abril. A parceria entre o Governo Federal e a revista *Nova Escola* durou até o ano de 2010. Em sua versão impressa, foi distribuída gratuitamente nas escolas públicas até 2014. No ano de 2015, a distribuição da revista às escolas e as vendas em bancas foram encerradas e as publicações passaram a ser disponibilizadas exclusivamente para assinantes com a tiragem de 120 mil exemplares impressos. Também nesta data, as marcas *Nova Escola* e *Gestão Escolar* foram transferidas da Fundação Victor Civita para a Associação *Nova Escola*, criada e mantida pela Fundação Lemann (DIONÍZIO, 2018). Em 2017, a multiplataforma *Nova Escola* se reduz à *Nova Escola Digital* (novaescola.org.br). O site em 2015 apresentava 1,7 milhão de visitantes e 106 mil usuários cadastrados, mas a partir disso, *Nova Escola* cessa a divulgação de relatórios de acessos. Atualmente, são 1.232.550 seguidores no *Facebook*, 253 inscritos no canal do *Youtube*, 11.040 seguidores no *LinkedIn* e 533 seguidores no *Twitter*.

Semelhante a outras revistas pedagógicas³ *Nova Escola* já inicia apresentando dicas, modos de fazer, exemplos de “boas” atividades, planos de aula, textos ou imagens para serem trabalhadas em sala de aula, além de explicações das novas tendências didático-pedagógicas. Igual à fase impressa, a revista ainda se autoproclama auxiliar do professor de todas as áreas do Ensino Fundamental e atualmente, no *site* inclui também o Ensino Médio. Resume sua missão no *slogan*: “Fortalecer o educador para transformar o Brasil”. A revista *Nova Escola* permanece elaborando seu próprio modelo curricular ao propor facilitar e/ou traduzir os currículos oficiais para os professores, portanto, intenta realizar uma recodificação curricular.

Em outra pesquisa (RAMOS, 2015), subdividi as propostas didático-pedagógicas da revista em relação ao ensino de história em dois momentos: de 1986 a 1995, quando abarcava a historiografia marxista e a pedagogia histórico-crítica, então referenciais dominantes na reestruturação curricular do período pós-Ditadura militar realizada no âmbito de cada Estado. A seguir tomei o período de 1995 a

3 Algumas publicações educacionais: *Revista Moderna* (1892, São Paulo), *A Escola Pública* (1893-1897), regida por professores normalistas, *A Escola Pública* (1895, São Paulo), *Revista de Ensino* (1902-1924, São Paulo), *Revista Educação* (1902, São Paulo), *Revista dos Educadores* (1912), *Revista da Sociedade de Educação* (1923-1924, São Paulo), *Revista Escolar* (1925-1927, São Paulo), *Revista Escola Nova* (1930-1931, nacional), *Revista do Professor* (1934-?, São Paulo), *Revista Educação* (1931-1961, nacional), *Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (ANPAE-1961, nacional), *Amae Educando* (1967, Minas Gerais), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1970, nacional) (MARTINS, 2001; MARRONE, 2003).

2002, demarcando o momento em que Nova História e o Construtivismo consistiam nas perspectivas predominantes na implementação dos PCN concomitante à discussão sobre a urgente necessidade de tornar o país competitivo/moderno diante da globalização (CATELLI JR, 2019). Resumidamente, este estudo me levou a concluir que no primeiro período recortado, a revista abraçava a capacidade crítica das discussões curriculares diretamente vinculadas aos questionamentos pós-Ditadura de várias associações relacionadas às disciplinas específicas e à Educação, de pesquisadores e de professores de todos os níveis de ensino e mesmo alguns sindicatos. Já no segundo período, percebemos a adesão da revista aos PCN, e por isso, também um ajustamento às políticas neoliberais.

A revista se apropriou do discurso que impugna todos os espaços públicos como dispendiosos, sem retorno do capital investido. Adquire popularidade o receituário para uma completa mudança de comportamento e de habilidades cognitivas por parte dos trabalhadores, de modo a melhorar a produtividade em um momento de acirrada competitividade e fragmentação dos mercados; no caso da escola, mais uma instituição pública onerosa ao Estado, que não viabilizaria a formação do sujeito condizente com as exigências da realidade pautada na globalização e no novo mundo do trabalho.

Esse discurso espelha o neoliberalismo (que começa a se destacar a partir da década de 1970 em oposição ao modelo Keynesianista de Estado) como desdobramento do liberalismo econômico (esse, nascido na oposição ao mercantilismo no contexto da Revolução Industrial). Em outros termos, o objetivo era confrontar o modelo de Bem-Estar Social ao Estado Mínimo, defendendo políticas entendidas pelo viés da liberalização econômica em acordo com determinados marcadores: privatização, austeridade fiscal, desregulamentação, livre comércio, e redução da despesa pública para reforçar o papel do setor privado na economia. O neoliberalismo, entre outras diferenças com o liberalismo, foca em reduzir mais ainda a presença estatal, defendendo privatizações, circulação de capital estrangeiro e obtenção de lucros através do mercado financeiro (BALL, 2020).

Para além dessa abordagem mais abrangente, Dardot e Laval (2016) levantaram algumas tensões na delimitação tanto do conceito, – pois não há como tratar do liberalismo como corpo unificado de ideias e práticas – como da realidade que lhe dá forma. Para esses autores, existem dois tipos de liberalismo: o que reúne “reformistas sociais que defendem um ideal de bem comum e o dos partidários da liberdade individual como fim absoluto” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37). Nesse movimento tensional há diversos entraves para que a realidade pudesse corresponder aos esquemas teóricos de um ou de outro tipo de liberalismo – problemas ainda não superados atualmente com o neoliberalismo. As reestruturações do capital como respostas às crises acabam exigindo a intervenção estatal na dimensão econômica e social, pois o mercado regulando a economia por si só não resolveria os interesses de empresários, financistas e políticos. Sem contar que o “contrato entre iguais” não se realiza em uma sociedade de classes. Mas quanto mais a prática destoava das doutrinas liberais, mais essas se tornavam radicais, especialmente na figura de Spencer, que para Dardot e Laval, seria o propagador do modelo liberal vencedor, reverberando no que hoje delineamos como neoliberalismo. Para Spencer – dizem Dardot e Laval (2016) –, as políticas públicas não deveriam “proteger” os mais fracos, sendo que esses deveriam se tornar responsáveis por sua própria sobrevivência sem se tornarem um peso para os mais preparados, esforçados e capazes. Assim, com um fundo darwinista, Spencer evocou a sobrevivência dos mais aptos, se distanciando da ideia de que a sociedade seria uma soma de trocas contratuais para a ideia de que na sociedade existiria uma “seleção natural”, ou em outras palavras, uma “eliminação

seletiva” em que “os menos aptos, os mais fracos, serão eliminados por aqueles que são mais adaptados, mais fortes na luta” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 53).

Mais tarde Laval (2019, p. 9) evidenciaria “a racionalidade do capital [foi] transformada em lei social geral”, projetada inclusive para afetar a subjetividade humana. A escola deixa de ser valorizada como instituição republicana progressista ao levar o esclarecimento aos cidadãos e passa a ser compreendida pelos críticos de diferentes matizes como lugar de reprodução ideológica e disciplinarização da mente. No caso das correntes neoliberais, as narrativas se voltam, em especial, para atacar a ineficácia da escola em formar o sujeito competitivo/meritocrático no mercado de trabalho. Dessa forma, advoga-se a intervenção Estatal desde que conivente com as demandas econômico-empresariais, ou seja, desde que afeita (também) à educação desse sujeito apto e adaptado. “O neoliberalismo visa a eliminação de toda ‘rigidez’, inclusive a psíquica, em nome de uma adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depara no trabalho e na vida” (LAVAL, 2019, p. 39).

A partir de 1990, em diversos países procurou-se implantar larga reforma educacional por intermédio de dispositivos legais, projetos e currículos, de acordo com a “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em Jomtien (Tailândia) com a presença de organismos internacionais⁴, na qual foi aprovada, como documento norteador, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. No caso do Brasil, signatário da Conferência, em 1993, foi elaborado o “Plano Decenal de Educação para Todos”, incorporando os resultados da Conferência de Jomtien. Ainda nesse ano, realizou-se a Conferência de Nova Delhi (Índia), através da qual se reafirmaram as definições de Jomtien, e o Brasil comprometeu-se com o objetivo de garantir os conteúdos mínimos de aprendizagem até o ano de 2000, sob pretexto das demandas do mundo contemporâneo. A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) passaram a produzir dispositivos legais e instrumentos de legitimação das reformas político-educacionais (NOGUEIRA, 2001).

O Relatório Jacques Delors, elaborado pela Comissão Internacional para UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, é avaliado como uma iniciativa para a corroboração das políticas educacionais preconizadas desde a Conferência de Jomtien. Este documento enfatizou a necessidade de as reformas educacionais viabilizarem um sujeito adequado a um “novo” mundo e norteou as reestruturações curriculares. Para o documento, em um mundo globalizado, novas relações entre política educativa e política de desenvolvimento deveriam ser estabelecidas para reforçar as bases da formação educacional, estimulando a “iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas, tendo em conta os recursos locais, o auto-emprego e o espírito empreendedor” (DELORS, 2001, p. 85), assumindo palavras-chave do que seria competência na Base implantada em 2018, visando há tempos promover o trabalhador como *empresário de si* em um mundo com o emprego precarizado.

No final da década de 1990, os PCN foram o resultado de uma coalização de centro-direita que procurava a todo custo introduzir uma reestruturação curricular, cimentada em um projeto neoliberal, ainda que no caso do currículo de História, muito se tenha conseguido driblar estes pressupostos. Os

4 Como Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (NOGUEIRA, 2001).

conceitos são construídos historicamente, por isso não devemos ignorar a operação social realizada para concretizar a ideia de “competência” nesses PCN, embora usada por alguns autores sob outras conotações, mais críticas, equivalendo à capacidade ou habilidade ou algo mais complexo como em Jörn Rüsen⁵. Mônica Ribeiro da Silva (2010) questionou a concepção de competência que se tornou comum na legislação curricular, nos discursos midiáticos e políticos como deslocamento do sujeito de seu contexto histórico. O sujeito é visto, nessa perspectiva de competência, como aquele que se adapta ao meio social mediante seus próprios meios desvinculado da mediação sociocultural. Competência refere-se ao desempenho individual, à execução, assemelhando-se com a noção de meritocracia, pois se subentende que os sujeitos estão em iguais condições de adquirir as competências, independente da realidade socioeconômica da qual se inserem.

Há uma forte despolitização do conteúdo escolar nos PCN, haja vista essa noção de multiculturalismo acrítico para dar conta da diversidade racial. Não se discute o racismo estrutural e conseqüentemente uma educação antirracista, mas a necessidade da tolerância (e quem tolera, poderíamos concluir, apenas suporta o outro). O mais importante é que a diversidade se coloca nos PCN como meramente cultural, transformada em “competência” e não como ponto para refletir e construir uma explicação histórica e, portanto, problematizadora.

Um dos dez objetivos principais elencados para o Ensino Fundamental no tomo introdutório dos PCN, repetido no decorrer do documento, era o de “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (BRASIL, Introdução, 1998, p. 55). Ora, o multiculturalismo é relacionado à identidade nacional brasileira, mas ao tratá-lo, tornou-se explícito o multiculturalismo conservador, entendido por Peter McLaren (1997) como projeto de se construir uma cultura comum em que os grupos étnicos são reduzidos a “acréscimos” em relação à cultura dominante e/ou à categorização das diferenças como inatas, típicas, absolutas de cada grupo étnico, vivendo em *colaboração*: “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, PCN, História, 1998, p. 57). Em outro ponto o documento deixava evidente que a Pluralidade Cultural deveria ser trabalhada sem que se pesasse a crítica social: “as diferenças étnicas, culturais e regionais não podem ser reduzidas à dimensão socioeconômica das classes sociais” (BRASIL, PCN, Temas Transversais, 1998, p. 131). Não, não podem, porém, a diversidade cultural nunca está apartada do conjunto de relações sociais hierarquizadas e antagônicas, constituindo um terreno de disputa, portanto contraditório e múltiplo.

A revista *Nova Escola* tende a lidar com a diferença de forma superficial, pois não propõe problematizá-las. Um exemplo desse procedimento é uma reportagem, *Brasil desconhece a si mesmo* datada de 1999, que recomenda o reconhecimento das diferenças, o que já sinaliza uma identificação, um alerta para um tema sensível, mas subentende que basta constatar, aceitar as diferenças que essas serão resolvidas. Na reportagem, “seria ‘necessário reconhecer as diferenças’. Esse é o caminho mais curto para superar o racismo e a discriminação” (NE, 1999, n. 124, p. 15). Em outra reportagem,

5 Para Rüsen (2007), a formação histórica mobiliza um conjunto de competências construídas não apenas pelas instituições científicas e escolares, mas também pelas experiências cotidianas do sujeito e são elas: competência de experiência; competência de interpretação; competência de orientação. Rüsen também discute a competência narrativa, como forma de atribuir sentido histórico.

“Onde se esconde a discriminação”, a “insuficiência de afeto” regularia os problemas da diferença étnica, já que as crianças brancas “são mais bajuladas, beijadas e acariciadas”. Recomendou-se que a escola convidasse palestrantes médicos ou escritores a fim de mostrar que o negro pode chegar a essas profissões e, finalmente, que a professora valorizasse a beleza, a cultura, a estética e o comportamento do grupo étnico negro (NE, 1999, n. 120, p. 15) e isso pode ser crucial para o empoderamento. De fato, o terreno do afeto nas relações escolares, do empoderamento e representatividade do afrodescendente é importante para pensar o cotidiano em sala de aula e meu objetivo não é desconstruir a totalidade da reportagem, mas refletir se essa abordagem não tem a propriedade de assinalar a discriminação ao nível dos relacionamentos interpessoais, apenas estimulando a “aceitação” do aluno negro na sociedade.

A revista inova ao antecipar as leis que tornam obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira na Escola Básica, defendendo a necessidade de ter uma disciplina extra como História da África⁶. Entretanto, para a revista, essa disciplina serviria para aprofundar “o estudo das lendas, das antigas religiões e do passado das nações africanas, com seus reis e sua glória”, bem como ver na África atual, como funcionaria o cotidiano do sujeito africano (NE, 1999, n. 124, p.17). Ou seja, a revista ainda tem uma concepção culturalista, sem se atrever a problematizar a temática. Também em outra reportagem “Respeitar as diferenças”, a proposta era de fazer o aluno “conhecer as várias etnias e culturas, valorizá-las e respeitá-las” para “afastar o fantasma do preconceito e formar jovens mais tolerantes” pois “a discriminação afeta a auto-estima do estudante. Isso se reflete no aprendizado e é uma das causas da evasão” (NE, 2002, n. 151, p. 26). Novamente não é o caso de se opor ao que a revista aborda, mas de cobrar uma postura mais crítica, mais historicizada.

Naquele momento, a revista *Nova Escola* não tratava do Ensino Médio, mas do que hoje denominamos Ensino Fundamental. Nos PCN do Ensino Médio o posicionamento a favor das competências também não avançava, significando o reconhecimento como identificação das diferenças e a aceitação delas, conclamando o respeito e a convivência, rejeitando toda forma de preconceito, discriminação e exclusão (BRASIL, PCN, 2000), sem que se considerasse que a diversidade mereceria uma explicação mais aprofundada quanto as estruturas do racismo.

No ensino de história dos PCN, outro exemplo que pode ser fornecido é quanto a menção da importância de trabalhar no terceiro ciclo (na época, quintas e sextas séries do Ensino Fundamental) à partir realidade do aluno (seus modos de ver, viver e pensar); usando fontes históricas (para superar a experiência imediata pelo método da história); indicando a pesquisa e considerando outras disciplinas (interdisciplinaridade). Assim, sugeria “escolher como recorte a alimentação, no subtema *As relações sociais e a natureza*”, possibilitando “fazer um levantamento com os alunos sobre os alimentos cotidianos, identificando os que são naturais, os industrializados, onde foram produzidos, de onde são originários, como são preparados etc.” (BRASIL, PCN, 1998, p. 56). E ainda:

Como a alimentação atual tem uma história, é possível pesquisar em livros, analisar relatos de viajantes, confrontar desenhos e pinturas para identificar quais eram os alimentos na época da chegada dos europeus ao Brasil, como eram obtidos, servidos e consumidos pelas populações indígenas; quais as diferenças e semelhanças dos consumidos em geral pelos europeus, distinguindo quais eram, como eram produzidos, adquiridos, preparados, comercializados, se houve adaptação à nova terra, se trouxeram

6 Lei: n. 10.639/2003, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio e n. 11.645/2008 que estende essa prerrogativa para os povos indígenas.

tais alimentos de outras partes do mundo e se havia diferença entre a alimentação dos mais pobres, dos senhores, dos escravos, por região etc. (BRASIL, PCN, 1998, p. 56).

Como podemos ver acima, a competência aparece como identificação da “diferença entre a alimentação dos mais pobres”, não como problematização e não como relação entre presente e passado, que certamente incluiria a reflexão sobre os porquês da fome⁷. Contudo, quanto a esse e outros temas, a revista ora assume por completo o currículo vigente, ora insere componentes que podem ser postulados como mais críticos, ou seja, a tradução que a revista faz dos currículos nunca é *ipsis litteris*. Na reportagem “Criatividade: aulas de dar água na boca”, antes da elaboração dos PCN, mas quando já se discutia a competência do “saber fazer”, a feijoada seria “uma cumbuca de recursos didáticos”, da qual se tem como única informação histórica o fato de ser um prato que surgiu na “escravatura”. A foto mostrava os alunos saboreando a feijoada que ajudaram a fazer (NE, 1996, n. 91, p. 10). Já em matéria de 2001, a revista recomendava abordar a “evolução do pão”, os hábitos alimentares de diversas sociedades e ao final, os alunos aprenderiam a fazer pão. No entanto, a matéria problematiza o trabalho infantil (NE, 2001, n. 145).

Para mim, é fundamental considerar que embora haja contradições ou dubiedades entre uma reportagem e outra ou na própria reportagem, a revista *Nova Escola* vem gradualmente, junto com os currículos (dos PCN para a BNCC), inserindo a ideia de competência para pensar e agir na Educação Básica. As competências na História ou nas Ciências Humanas geralmente implicam em verbos como: citar, identificar, descrever, enumerar, etc., incidindo na construção do nível básico de conhecimento. Não é à toa que as Ciências Humanas já aparecem no PCN do Ensino Médio acrescentando “e suas Tecnologias” e na BNCC “e Sociais Aplicadas”, porque competência confere com algo mecânico e instrumental. Diferente se formos usar verbos mais voltados para um nível avançado de pensamento/conhecimento histórico: inferir, compreender, comparar, sintetizar, analisar, avaliar, relacionar, refletir, concluir, problematizar, questionar, discutir, etc. (baseado em HARTMAN, 2015)⁸. O “saber-fazer” tem o sentido, segundo essas competências mecânicas, de aplicar os conhecimentos e alcançar resultados imediatos através dessa aplicação. O que é mais imediato e simplista do que “saber-pensar”, quando os conteúdos históricos têm a função de racionalizar, compreender e explicar o passado para entender problemas do presente se posicionando na experiência do tempo, prognosticando o futuro, e daí promovendo intencionalidades baseadas na reflexão/ação fundamentadas (RÜSEN, 2001).

Enfim, a noção de competência difere do que se entende por saberes/conhecimentos disciplinares, necessariamente desenvolvidos conforme o contexto histórico vividos pelos sujeitos, considerando variáveis como: classe social; tipo de escola frequentada; estímulos culturais que chegam aos alunos; além da etnia, da religião, da geração etc. Defendo que a progressão do pensar historicamente se dá segundo as habilidades de os alunos operarem metodologicamente as evidências históricas mobilizando conceitos históricos (LEE, 2001) na convergência em relação à capacidade de atribuição de sentido/significado histórico que permita a orientação temporal em um mundo permeado por necessidades e problemas urgentes (RÜSEN, 2007; 2007). Mas em um currículo por competências, a tendência é

7 Nos PCN dos primeiro e segundo ciclos, a alimentação também é mencionada para o entendimento da realidade local (BRASIL, PCN, 1997).

8 Lembrando que esses verbos que indicam níveis do conhecimento, na ciência histórica referem-se à “competência narrativa” aos moldes rüsenianos. Em outros termos, ajudam a compor a narratividade na construção de sentido.

privilegiar o acúmulo de saberes do que, de fato, a construção do conhecimento histórico fundamentado e crítico.

A REVISTA NOVA ESCOLA INCLUI AS PEDAGOGIAS “PSI”

Após o golpe jurídico-parlamentar em 2016, o projeto neoliberal torna-se mais pujante, inclusive tendo como plataforma política a reestruturação do Ensino Médio no governo Temer. Reaviva-se os PCN, agora de forma muito mais intensa. Mesmo que ensaiado uma BNCC de História mais afeita às discussões e inovações do campo do ensino de história pelas pesquisas acumulados por mais de trinta anos – e aqui não quero dizer que a primeira versão da Base era perfeita e completa, mas que sim, precisava de muitos ajustes, principalmente quanto à evidenciação de sua fundamentação teórica e a inserção de temas históricos basais –, chegamos à terceira e última versão que consegue o contra mérito de mesclar o ensino de história tradicional com o ensino por competências. Mas não são pressuposições incompatíveis: a visão eurocentrada, quadripartite, cronológica e linear confere com a visão reducionista e instrumentalizada das competências.

Na BNCC do Ensino Médio, o entrelaçamento entre pedagogia das competências e as chamadas “pedagogias psi” serão mais manifestas, pois se trabalha com a formação do jovem pobre que está ou deveria estar à beira do primeiro emprego. E aqui faço uma leve suspensão do texto, para explicar que não sou contrária à pedagogia e/ou à educação, antes, as entendo como cruciais para (re)pensar o ensino e o currículo de história. Queixo-me de determinada pedagogia tecnicista, então já defendida e implementada no momento da Ditadura Militar brasileira para justificar a substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais no então chamado Primeiro Grau. Uma pedagogia que leu equivocadamente Piaget, concluindo que apenas após 14-16 anos o sujeito teria condições cognitivas para compreender a abstração da história (CHAKUR, 2015). Também não desaprovo a psicologia como importante fundamento até mesmo para pensar o conhecimento histórico, mas sim, o uso de mecanismos que comutam termos desse campo sob a chancela de um projeto puramente econômico, o que faz com que alguns autores a denominem de pedagogia “psi”.

Segundo Nikolas Rose, adotando Foucault como referencial, a psicologia e a psiquiatria – que ele chama de ciências “psi” – têm exercido papel capital na contemporaneidade, por “começar a fazer parte dos cálculos das autoridades”, ou seja, “a própria psique humana se tornou um domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sócio-políticos” (ROSE, 1998, p.38). Essa questão da pedagogia “psi”, aquela que mistura economia (competências) com a esfera psicológica (socioemocional) veio se dilatando e repercutindo, constituindo uma rede de significação que coloniza os discursos e o pensamento mediante objetivos neoliberais. A competência vista dessa forma, transforma a emoção em algo mensurável e que por isso pode ser padronizado, controlado e previsto (ILLIOUZ; ALALUF, 2020)

Safatle (2020) lembra bem quando na crise da Grécia em 2015, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a União Europeia imputavam aos gregos falta de maturidade psicológica. Se extrapola o âmbito econômico com uma linguagem psicológica. Mesmo a palavra “austeridade”, carrega mais um juízo moral do que econômico, sendo usada naquele episódio e continua usada em vários países, inclusive no Brasil, para designar a racionalidade do Estado Mínimo. Subentende-se que quando se fala “pedagogia psi”, a crítica mais cabível seria que ela é, sobretudo, moralizante. Outras palavras como “proteção”

subentendem que o Estado de Bem-Estar Social procura assumir a responsabilidade, protegendo aqueles que deveriam estar por conta própria. Assim, defender o Estado-providência seria, nesse prisma, não apenas um equívoco econômico, mas uma falta de moral. Safatle argumenta que: “É cada vez mais evidente como as lutas políticas tendem a não ser mais descritas a partir de termos eminentemente políticos, como justiça, equidade, exploração, espoliação, mas através de termos emocionais, como ódio, frustração, medo, ressentimentos, raiva, inveja, esperança.” (SAFLATE, 2020, p. 21-22).

Para os PCN de história, buscando certo compasso com o crédito prestado às linguagens do *self* na introdução do documento, um dos objetivos era fazer o aluno adquirir “progressivamente, atitudes de iniciativa para realizar estudos, pesquisas e trabalhos”, sendo levado a se interessar pelo estudo da história, debatendo e discutindo, fazendo avançar seu “crescimento intelectual e amadurecimento psicológico” (BRASIL, História, 1998, p. 45). Porém, é possível visualizar mais claramente na introdução dos PCN as linguagens do *self* pelo seguinte excerto:

... o aluno irá aprender a lidar com motivações, auto-estima, a adequar atitudes no convívio social, a valorizar o trabalho escolar. Essas aprendizagens o levarão a compreender a si mesmo e aos outros, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, com suas distinções, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo (BRASIL, Introdução, 1998, p. 74).

Seriam então, as “diferenças de temperamento”, os “estados de ânimo”, os problemas de autoestima que desestabilizariam os relacionamentos, o convívio, a cooperação, a solidariedade, a tolerância e o diálogo.

Eva Illiouz e Iaara Benger Alaluf (2020) consideram esse avanço no movimento que coaduna economia e emoção como tendo suas origens ainda no início do século XX⁹. Evidentemente, o contexto é histórico é outro, mas as autoras destacam que foi relevante romper a ideia de que a racionalidade estaria completamente separada das emoções, afetos e sentimentos. Mesmo autores como Jörn Rüsen (2015) e Bodo Von Borries (2011) entendem a racionalidade histórica permeada pelo sofrimento, angústia e dor. Bodo Von Borries (2011), nessa direção, explora o conceito de história sobrecarregada, quando a história é um fardo para carregar, quando envolve culpa, vergonha, ressentimento e luto. São histórias ainda circulantes que acabam “cobrando” das gerações do presente, quando se apresentam negligenciadas ou distorcidas. Entre muitos, autores como Legardez e Simonneaux (2006) também articulam mente e coração quando falam da história sensível ou das questões históricas socialmente vivas. Essas reflexões levam para a ideia de que o passado não passa, voltando se não foi devidamente considerado. No Brasil, Francisco Carlos Teixeira da Silva e Karl Schurster (2016) prefere falar de “passados traumáticos”, o que também traz, segundo ele, uma linguagem emprestada da psiquiatria, indicando processos históricos e situações limites experienciada por certos grupos sociais, em determinado período histórico, e a reação dos sujeitos diante da conjuntura de exceção.

Mas a crítica aqui é outra: a atuação do poder instituído que por meio de vários especialistas toma “as rédeas da direção do psiquismo” tendo como objetivo a “boa gestão dos sentimentos” (ILLIOUZ;

⁹ Uso palavras como coração, sentimento e emoção, ou mesmo psíquico e psicológico, para contrastar com racionalidade, conhecimento, etc. Não aprofundo a raiz e o significado literal de cada palavra. Illiouz e Alaluf entendem a dimensão das emoções: “como entidades psicológicas que implicam o eu, condensam as relações e normas sociais, as crenças e as significações, e que sempre estão situadas em um contexto histórico e cultural concreto” (2020, p. 76).

ALALUF, 2020, p. 75). De um lado, todas as esferas da vida, incluindo a educação, foram cooptadas por uma visão economicista, de outro lado, a economia foi emocionalizada no sentido de despolitizar a sociedade. Essa mescla produz sujeitos sem relação com a política, inabilitados para questionar a realidade e nela intervir de forma coletiva. Como já disse, o modelo economicista da educação se instaura notadamente na década de 1990 com o discurso neoliberal invadindo o currículo justificando as competências nos PCN, sob o pretexto da reestruturação produtiva do “novo” mundo trabalho, pautado nas “novas” tecnologias e na pós-industrialização. Mas é no neoliberalismo do tempo presente que se aprofunda as desigualdades sociais, e por isso, se mobiliza também a retórica amenizadora dos conflitos, sustentada pela reeducação dos sujeitos que devem estar maduros psicologicamente para serem empreendedores de si.

Na BNCC do Ensino Médio esta justaposição é evidente:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, BNCC, 2018, p. 08).

A revista *Nova Escola*, embora em alguns momentos tenha criticado a BNCC e a própria ideia de competência, – e corajosa e declaradamente questionado Bolsonaro quando ainda não eleito com sua noção de “kit gay” (RATIER, 01 de janeiro de 2016) – adota a demanda da competência socioemocional para o Ensino Médio sem grandes indagações. Desde 1997, Nova Escola advogou sua “missão” como empreender a Qualidade Total da Educação. Apresenta-se ainda como relacionada aos fins filantrópicos, mas também pensada, produzida e distribuída segundo os preceitos empresariais de excelência, finalidades que, para a revista, são paralelas. O que pode ser chamado de “filantropia empresarial”, não apenas pelos seus preceitos, mas pelo seu objetivo de formação do sujeito para determinada sociedade que quer divulgar/financiar. Para isso, solicita a escola que possibilite a qualidade de trabalho e ao mesmo tempo, que o Estado reduza o gasto com ela (LAVAL, 2019, p. 37). Os “benfeitores” como a Fundação Lemann, hoje apoiadora da revista, assim como outros partícipes do Movimento pela Base Nacional Comum formado em 2013, configuram-se em uma “filantropia de risco”, “doando” com propósitos econômicos, incentivado a racionalidade e a sensibilidade embutidas nas políticas educacionais curriculares de formação do novo trabalhador, consumidor e usuário: “Os novos filantropos querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis em seus ‘investimentos’ de tempo e dinheiro” (LAVAL, 2020, p. 122), sendo o foco convergir as demandas dos setores privados e públicos¹⁰,

O sujeito que se almeja formar seria o trabalhador, o usuário da internet e o consumidor, que tenha competências para elevar o país no rol dos países modernizados, inseridos na globalização. Na verdade, este novo mundo do trabalho é um mundo do trabalho precarizado ou sem trabalho. Asseverou David Harvey em meados da década de 90, mas que podemos retomar para refletir sobre a atualidade, que ao invés da rigidez do fordismo, ocorria o que ele denominou de “acumulação flexível” apoiada na volatilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões

10 Outros “filantrocapiatalistas” (BROOKS et al, 2009, p. 4 *apud* BALL, 2020, p. 124): fundações Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal; os institutos Ayrton Senna, Península (da família Abílio Diniz), Unibanco, Natura e Inspirare/PORVIR; o movimento empresarial Todos Pela Educação; Banco Itaú; REDUCA parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento; o Consed (Conselho Nacional dos Secretários da Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

de consumo. A reestruturação produtiva é marcada pelos altos níveis de desemprego, aumento da competição e/ou estreitamento da margem de lucro das empresas, ganhos modestos de salários reais, retrocesso do poder sindical, o que resulta na imposição de contratos de trabalho e trabalhadores mais flexíveis. Na forma flexibilizada de acumulação, baseada na reengenharia, na empresa enxuta, há uma crescente redução do trabalho estável e desconcentração do espaço físico produtivo, gerando o novo trabalhador - subcontratado, terceirizado, “part-time”, etc., e em menor escala o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional, capaz de controlar diversas máquinas (HARVEY, 1996, p. 140-146). Referindo-se ao tempo recente, Laval alerta que estamos vivenciando uma nova fase da acumulação do capital, dependendo cada vez mais da inovação da mão-de-obra, tanto em relação ao domínio científico como cultural (LAVAL, 2019).

Concordo com Laval, quando nos apresenta a ideia de que todas as instituições foram afetadas pela chamada globalização e o neoliberalismo, “inclusive a instituição da subjetividade humana”, na medida em que seria necessário “a eliminação de toda ‘rigidez’, inclusive a psíquica, em nome de uma adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida” (LAVAL, 2019, 39). A insegurança diz respeito não só sobre conseguir um emprego, mas também ao conteúdo da profissão “a natureza das tarefas, a participação das empresas, as qualificações do indivíduo dentro de uma organização do trabalho mais fluida” (LAVAL, 2019, p. 43).

Um exemplo dessa junção é a questão da meritocracia, que escuda a ideia de que todo sujeito, independente da classe social, pode ter mobilidade social de acordo com seu esforço, mesmo que este não acesse as mesmas oportunidades. Esse esforço, disciplina e compromisso para com o “vencer na vida” é interessante para os grupos empresariais, por isso se espalha no tecido social como discurso de autoajuda, segundo o qual o pensamento positivo impulsiona a vida. Na linguagem da competência socioemocional, os indivíduos devem se construir como autônomos, responsáveis, livres, estratégicos, capazes de autogerenciamento a fim de alcançarem sua felicidade (ILLIOUZ; ALALUF, 2020).

A TRADUÇÃO DA REVISTA NOVA ESCOLA SOBRE COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAIS

Para chegar às reportagens na revista *Nova Escola* sobre o assunto, utilizei o sistema de busca da própria revista, recorrendo às palavras “socioemocionais”, “protagonismo juvenil” e “projetos de vida”, priorizando o Ensino Médio, embora muitas vezes, tais palavras apareçam em outros segmentos de ensino. Repito que nem sempre a revista se coaduna completamente com as perspectivas de determinado grupo, mesmo sendo mantida por uma fundação filocapitalista, pois precisa lidar com um público plural. Em uma reportagem, intitulada “Base do Ensino Médio: por que o relator não votou contra nem a favor” (WINKEL; SEMIS, 04 de dezembro de 2018), a revista traz uma entrevista com um dos relatores da BNCC, Chico Soares, professor titular aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, cuja gestão se deu entre os anos de 2014 e 2016. Soares diz não concordar com o modo como a BNCC insere as competências. Reportando-se ao que o entrevistado diz, a revista destaca que: “O modelo ideal na visão do educador seria uma mescla de conhecimento, habilidades, atitudes e valores que, juntos, teriam poder de ação na formação integral do indivíduo”. Ainda segundo Soares, as competências negligenciam os saberes disciplinares e corre-se o risco de serem implementadas de forma mecânica (WINKEL; SEMIS, 04 de dezembro de 2018).

No entanto, a revista entrevista também Ricardo Henriques, superintendente do Instituto Unibanco, considerando apenas os pontos positivos da BNCC.

“Na prática, isso significa que as competências devem permear, além dos currículos, os processos de ensino e aprendizagem, gestão, formação de professores, convivência escolar e avaliações. Ou seja, a escola como um todo precisará se repensar e deixar de lado, de vez, a lógica conteudista e fragmentada. Esse é um ótimo desafio, mas que requer apoio técnico e financeiro para ser superado, com formações em serviço e acompanhamento” (CALÇADE, 10 de dezembro de 2018).

Em “Habilidades socioemocionais são tão importantes quanto os rankings” (2018), a noção de competência é valorizada, especialmente a socioemocional:

As escolas brasileiras terão de incluir as habilidades socioemocionais nos seus currículos, a partir de 2020, conforme prevê a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Projetos como o Guia da Base - Competências Gerais e iniciativas como a do Porvir destacam a importância da aplicação dessas habilidades em sala de aula (CALÇADE, 25 de maio de 2018).

A matéria continua mostrando a importância da competência socioemocional, que teria sido atestada empiricamente por um estudo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em que “aponta que alunos expostos a um aprendizado que inclui o desenvolvimento das competências socioemocionais apresentam um comportamento melhor e possuem mais autocontrole” (CALÇADE, 25 de maio de 2018). A revista em algumas (poucas) vezes reconhece a voz de quem questiona a noção de competência, mas o comum é seguir a ideia, especialmente das competências socioemocionais, para enfrentar a “crise”:

“A Educação voltada para o desenvolvimento socioemocional é imprescindível diante de mudanças constantes que a sociedade, bem como as relações humanas, protagoniza. Saber resolver conflitos, ter criatividade e se reinventar diante de crises não são habilidades inatas!” (GAROFALO, 09 de outubro de 2019).

Presume-se com essa citação, a resolução de conflitos sem a crítica historicizada deles. O racismo, por exemplo, seria uma questão de resgatar o equilíbrio psicológico para sanar problemas imediatos, e não refletir, compreender, analisar a sua configuração estrutural e histórica direcionando o pensamento antirracista internalizado.

Na matéria “Como aplicar na prática as competências socioemocionais” (SEMIS, 11 de maio de 2018), se adota com todas as letras e linhas a noção da Base sobre competências. Quanto à competência socioemocional, a considera fundamento da construção do protagonismo juvenil, tomando como referência Oliver John, identificado na revista como pesquisador de Berkeley. São eixos desta competência: “abertura ao novo (que se desdobra em curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico)”, bem como a “consciência ou autogestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade)”, ainda a “extroversão ou engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e entusiasmo), amabilidade (empatia, respeito e confiança) e estabilidade ou resiliência emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração)”. (SEMIS, 11 de maio de 2018).

Já em “Crianças precisam aprender habilidades socioemocionais na escola” (YOSHIDA, 10 de maio de 2018), a revista retoma as competências pensadas e identificadas pelo Fórum Econômico Mundial, marcando algumas competências relacionadas às competências socioemocionais que

deveriam ser desenvolvidas nas crianças, e as resume como: Consciência social. Saber olhar as coisas em perspectiva, desenvolver empatia, apreciar diversidade e respeitar os outros. Autogerenciamento. Aprender a controlar impulsos, saber lidar com estresse, ter disciplina, automotivação, buscar objetivos, construir habilidades organizacionais. Habilidades de relacionamento. Comunicação, engajamento social, construir relações e saber trabalhar em grupo. Tomada de decisão responsável. Identificar problemas, analisar e avaliar situações, solucionar problemas, refletir, ter responsabilidade ética (YOSHIDA, 10 de maio de 2018).

Percebo, mesmo na matéria acima, direcionada às competências infantis, uma semelhança com as qualidades requeridas pelo novo mundo do trabalho. Ou seja, competências socioemocionais se relacionam diretamente com as habilidades voltadas para a empregabilidade em um mundo em crise, competitivo, transpassado pelo desemprego e subempregos: comunicação clara e precisa; capacidade de análise tanto para solucionar conflitos como para prever e corrigir problemas do sistema produtivo; familiaridade com computadores e novas tecnologias; saber enfrentar as mudanças individualmente e em equipe; ser responsável, versátil, equilibrado emocionalmente, polivalente e policognitivo e estudar continuamente (GENTILI, 1996).

Na BNCC, das dez competências gerais da Educação Básica temos:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, BNCC, 2018, p. 10).

Essas competências gerais são tomadas como fato, missão e projeto em grande parte das matérias e não há qualquer tipo de reserva em alinhá-las ao mundo do trabalho, que, certamente é importante, mas não se pode ficar restrito a ele. Na matéria a seguir, citando Willmann Costa, diretor geral do Colégio Estadual Chico Anysio, no Rio de Janeiro.

Costa lembra, ainda, que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define um conjunto de competências gerais, que devem ser desenvolvidas de forma integrada ao currículo. “As etapas 8 e 9, principalmente, que tratam da importância de o aluno conhecer suas capacidades e valorizá-las e desenvolver a empatia e cooperação, ajudam a navegar nas habilidades caras ao século 21. O mercado de trabalho hoje quer alguém que saiba um pouco de cada coisa e que transite bem no mundo social, para se desenvolver plenamente. Se as demandas mudaram, parece inevitável que a escola mude também.” (GAVRAS, 01 de agosto de 2018).

É no Ensino Médio que as competências socioemocionais aparecem repetidamente, mais ainda quando ligadas ao que se chama como “Projetos de Vida” que por sua vez se articula com o chamado “protagonismo juvenil”. Evidenciando que “Em um mundo em constante transformação, escolher uma carreira parece cada vez mais difícil”, na matéria “Como apoiar os jovens a pensar em seus projetos de vida?”, o objetivo seria exemplificar a demanda do jovem ter suas próprias escolhas, de forma equilibrada e criativa, recolhendo ideias na escola para “planejar seu futuro” (SALAS, 10 de setembro de 2020).

Nesta matéria, um jovem negro designado como “microempreendedor”, já estaria realizando curso superior de Publicidade e Propaganda, mas após um curso ligado aos Projetos de Vida, decide ser bombeiro.

Obviamente, não existe nada errado em ser bombeiro, mas questiono o que está sugestionado na revista, qual seja, preterir as metas ou sonhos de um jovem (pobre) de cursar a universidade. A matéria se sustenta na ideia do protagonismo jovem, na sua liberdade de escolher o que quer da vida. Um protagonismo individual, que necessita das competências socioemocionais, que contraditoriamente prega o mérito, mas implanta a ideia de que existe um limite aonde este jovem deve chegar. Entendo que o protagonismo juvenil nestes termos, na verdade é um discurso de exaltação de uma suposta participação juvenil, mas que na verdade procura assegurar uma coesão, um equilíbrio em uma sociedade que não oferece muito futuro a este sujeito. Assim, o “protagonismo” ou “ativismo” juvenil, restringe-se ao seu protagonismo individual, seu ativismo privado que recai na anulação da política. A mudança seria, nesta perspectiva, resultado direto das ações individuais para a “alteração imediata e quantificável de uma situação específica, considerada negativa, e que atinge um número determinado de pessoas” (SOUZA, 2008, p. 12).

A palavra “resiliência” encontra condições propícias para se instalar na revista e na BNCC, conforme a décima competência geral da Educação Básica. Equilíbrio, resiliência, pensamento positivo são sinônimos de capacidade de gestão da incerteza, mas também da opressão, exploração e injustiça: “Autoconhecimento, regulação emocional, resiliência, empatia e julgamento para tomar decisões responsáveis podem ser aprendidas na escola e são importantes aliadas para as mudanças trazidas pelo desenvolvimento tecnológico” (SOUZA, 31 de janeiro de 2019). Quanto à resiliência, esta “encontra na economia de hoje um terreno de aplicação ideal, uma vez que ela permite lutar contra a ira ou a ansiedade que o desemprego ou a ruptura de um contrato provoca” (ILLIOUZ e ALALUF (2020, p. 83).

É comum, como na matéria “Como alinhar a Educação 4.0 ao projeto de vida dos estudantes” (2019), relacionar as competências socioemocionais com outro fator considerado imprescindível para a empregabilidade, a inclusão digital:

“Compreender esse cenário atual é essencial para fortalecer o aprendizado em sala de aula, mas é importante dizer que ele deve ser acompanhado do desenvolvimento das habilidades socioemocionais – que são fundamentais para ensinar esses jovens a lidar com anseios e necessidades”, sendo que “Afinal, essas meninas e meninos vão circular em ambientes de trabalho digital, muitas vezes antes mesmo de aprender a ler e escrever” (GAROFALO, 20 de agosto de 2019).

Quem seriam “essas meninas e meninos” que circulam em ambientes digitais antes de aprender a ler e escrever? Não são as meninas e meninos pobres, sem acesso ao mundo digital, nem em casa e nem na escola. Sem me aprofundar na questão, fico pensando se o “mundo digital” não confere com a uberização¹¹ do emprego, caracterizado pela centralidade nos aplicativos digitais.

¹¹ Neologismo que descreve a mercantilização total de uma atividade econômica baseada em serviços. Assenta-se no processo de transformação do trabalho, pelo qual os trabalhadores fazem uso de bens privados – como um carro – para oferecer serviços por meio de uma plataforma digital. (aqui acho que caberia a menção a algum trabalho que desenvolva essa noção de uberização)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo demonstrou que a revista *Nova Escola* em seu suporte virtual procura construir sua narrativa aderindo aos termos, palavras e expressões que vem sendo ressignificados nos currículos educacionais para formatar exigências econômicas. Com o neoliberalismo, esses ressignificados encampam também uma dimensão aparentemente distante da econômica: as emoções, sentimentos, sensibilidades. Justapondo o mundo da racionalidade instrumental com o da sensibilidade subjetivada, desde os PCN até as BNCC, essa revista espelha a ideia de competências. Na atualidade, acrescenta a questão da “inteligência socioemocional e interpessoal”.

A revista também reproduz, decodifica ou traduz os discursos curriculares de “protagonismo juvenil” e de “projetos de vida”, bem como de resiliência, equilíbrio, autoestima, estimulando um “fazer” individualista próprio do pretexto da empregabilidade e de empreendedorismo em uma sociedade baseada na falácia da meritocracia, que na verdade se apresenta como sem emprego ou emprego precarizado. Além de trabalhador, os currículos, e, consequentemente a revista, buscam formar o jovem como consumidor (desconsiderando que grande parcela dos jovens não tem poder de compra) e usuário (desprezando o fato de o jovem, ou mesmo, sua escola, não ter acesso à internet). Geralmente, a revista potencializa sobremaneira o mundo virtual como sinônimo de qualidade no ensino, esquecendo-se que a tecnologia não tem correspondência direta com um ensino capaz de fornecer condições para que o aluno construa sentidos que articulem exigências postas por sua realidade e a ciência como parâmetro.

A revista nos ajuda na despedida do conhecimento histórico fundamentado, o que certamente oferece a margem para que o jovem estudante aceite toda gama de “opiniões” históricas, inclusive aquelas revisionistas conservadoras ou mesmo negacionistas. Sem a História como ciência, o jovem torna-se, por mais crítico que seja, vulnerável a determinadas correntes pseudo-históricas. Ainda mais quando o discurso é o de protagonismo juvenil, que reside na ideia de que o jovem pode escolher, optar e defender, muitas vezes, o indefensável.

As Ciências Humanas na BNCC aumentam o grau de prescrição quando comparada aos PCN e sob a justificativa da interdisciplinaridade, desmerece o que cada disciplina tem a oferecer, anulando seu objeto de estudo, seu arcabouço conceitual, suas metodologias próprias. Mas o mais preocupante nisso tudo, é que o jovem pobre (e também de classe média que vem se empobrecendo cada vez mais) torna-se cada vez mais sem o direito de compreensão dos porquês de sua marginalização, de seu desemprego e de sua pobreza. Ainda: as explicações sobre o racismo, o machismo, a homofobia, entre outros ismos e fobias que desmerecem a dignidade humana de si e dos Outros. Desta forma, provavelmente, este sujeito se moverá dentro do círculo da necessidade de ser feliz “mesmo assim”, mesmo em sua condição adversa, grato e forte diante dos desafios, sem que desenvolva a crítica para a luta coletiva que possibilite outro mundo para todos, melhor, porque um mundo mais justo, mais igualitário, mais inclusivo.

A revista *Nova Escola* pode ser reconhecida como capaz de oferecer *insights* para algumas reflexões, ações e críticas no campo da educação e ensino de história. No entanto, pela sua forma de abraçar o currículo posto sem enfrentar os problemas que ele apresenta, concluímos que, do ponto de vista dos tópicos analisados neste artigo, ela não traz subsídios, sugestões e propostas pertinentes que permitam o professor ampliar sua atuação em sala de aula visando a construção de uma atitude historiadora em uma sociedade democrática

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. *Educação Global* S. A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.
- BORRIES, Bodo Von. Coping with burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.). *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on History Culture, Historical Consciousness and didactics of History related to World War II*. Bielefeld: Transcript, 2011, p. 165-185.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEF, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC, SEF, 1997.
- CATELLI JR, Roberto. BNCC e a história na educação básica: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto (org.). *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 181-194.
- CHAKUR, Cirlene Ribeiro de Sá Leite. *A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos*. São Paulo: Editora UNESP, 2015
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista *Nova Escola* e a constituição de identidades femininas para o magistério. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O magistério na política cultural*. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2006. p. 19-68.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DIONÍZIO, Elisângela Vieira. *Plataformas digitais da Associação Nova Escola: interações e desenvolvimento profissional docente*. Uberlândia: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2018.
- GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In GENTILLI, Pablo. A. A.; SILVA, Tadeu. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

ILLOUZ, Eva; ALALUF, Yaara Benger. O capitalismo emocional. In: CORBIN, Alian; COURTINE, Jean-Jacques; VIGAREELLO, Georges. *História das emoções*. Do final do século XIX até hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 74-100.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Bointempo, 2019.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In.: BARCA, Isabel (org.) *Perspectivas em Educação: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2001. p. 13-29

LEGARDEZ, Alain SIMONNEAUX, Laurence. *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux et Paris: ESF, 2006.

MARRONE, M. L. *Revista Nova Escola: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino de história (1986-1995)*. São Paulo, 2003. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARTINS, Ana Luiza. *Revista em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de república, São Paulo (1890-1922)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MIRA, M. C. *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Olho d'Água; Fapesp, 2001.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. (Org.) *Educação e Estado*. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001, p.21-40.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. *O ensino de história na Revista Nova Escola (1986-2022): cultura midiática, currículo e ação docente*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

ROSENBERG, L. et al. Publicações para o professor: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. n. 30, p. 57-63, 1979.

RÜSEN, Jörn *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 42, n. 2, mai/ago, 2016, pp. 744-772

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. *Educação USININOS*. n. 14, v. 1, jan./fev.2010, p. 17-26.

SOUZA, Regina Magalhães. *O Discurso do Protagonismo Juvenil*. São Paulo: Paulus. 2008.

REVISTA NOVA ESCOLA:

CALÇADE, Paula. 10 de dezembro de 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/14418/bncc-do-ensino-medio-o-que-especialistas-pensam-sobre-o-texto-aprovado> Acesso em: 12 mar. 2022.

CALÇADE, Paula. 25 de maio de 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/11796/habilidades-socioemocionais-sao-tao-importantes-quanto-osrankings> Acesso em: 30 nov. de 2021.

GAROFALO, Débora. 09 de outubro de 2019. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/18465/como-uma-atividade-em-grupo-ensina-inteligencia-emocionalaos-alunos> Acesso em: 30 nov. 2021.

GAROFALO, Débora. 20 de agosto de 2019. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/18210/como-alinhar-a-educacao-40-ao-projeto-de-vida-dosestudantes> Acesso em: 30 nov. 2020.

GAVRAS, Douglas. 01 de agosto de 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/12178/competencias-socioemocionais-de-a-a-z> Acesso em: 18 mar. 2022.

NOVA ESCOLA, 1996, n. 121.

NOVA ESCOLA, 1999, n. 127.

NOVA ESCOLA, 2000, n. 145.

NOVA ESCOLA, 2002, n. 151.

RATIER, Rodrigo. Ainda tem dúvidas sobre o caso Bolsonaro? NOVA ESCOLA esclarece!. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/9937/ainda-tem-duvidas-sobre-o-caso-bolsonaro-nova-escola-esclarece>. Acesso: 16 mai. 2023.

SALAS, Paula. 10 de setembro de 2021. <https://novaescola.org.br/conteudo/19678/como-apoiar-osjovens-a-pensar-em-seus-projetos-de-vida> Acesso em: 30 nov. 2020.

SEMIS, Laís. 11 de maio de 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/11736/paraentender-as-competencias-gerais-da-base-e-as-socioemocionais> Acesso: 30 nov. 2021.

SOUZA, Celso Lopes. 31 de janeiro de 2019. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/15449/o-futuro-pede-habilidades-socioemocionais> Acesso em: 18 mar. 2022.

WINKEL, Sophia; SEMIS, Laís. 04 de dezembro de 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/14384/base-do-ensino-medio-por-que-o-relator-nao-votoucontra-nem-a-favor> Acesso em: 30 nov. 2021.

YOSHIDA, Soraia. 10 de maio de 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/11731/criancas-precisam-aprender-habilidades-socioemocionais-naescola> Acesso em: 30 nov. 2020.

Revista Escola: ESCOLA, n. 0, 1971, p. 03