

SAÚDE MENTAL E ESCOLA: CONVERSAS SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Luiz Renato Paquiela Givigi¹

Eluana Borges Leitão de Figueiredo²

Eliane Oliveira de Andrade Paquiela³

Resumo: O objetivo do estudo é refletir sobre as competências socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando as correspondências com o campo da saúde mental. Trata-se de um ensaio teórico que problematiza a proposição “socioemocional” das dez competências gerais da BNCC. O estudo definiu três categorias de análise: Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular: apropriações de um problema; Considerações sobre a dimensão afetiva no processo pedagógico; e Competências socioemocionais e as correspondências com o campo da saúde mental. O estudo conclui que, apesar da BNCC se justificar por uma crítica aos modelos conteudistas, estes ainda afirmam equivocadamente os processos subjetivos de aprendizagem dos alunos separados das outras dimensões da vida.

Palavras-chave: Saúde mental; educação baseada em competências; ensino fundamental e médio; estudantes.

MENTAL HEALTH AND SCHOOL: CONVERSATIONS ABOUT SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN TEACHING AND LEARNING RELATIONSHIPS

Abstract: The objective of the study is to reflect on the socio-emotional competences of the National Common Curricular Base (BNCC), highlighting the correspondences with the field of mental health. This is a theoretical essay that problematizes the “socio-emotional” proposition of the ten general competences of the BNCC. The study defined three categories of analysis: Socio-emotional competences in the National Common Curriculum Base: appropriations of a problem; Considerations about the affective dimension in the pedagogical process; and Socio-emotional competences and correspondences with the field of mental health. The study concludes that, although the BNCC is justified by a critique of content

¹ Possui graduação e licenciatura em psicologia, pós-graduação em psicologia hospitalar e da saúde, mestrado e doutorado em psicologia. Atua como psicólogo clínico e faz parte do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Email: renatogivigi@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4896-5461>

² Enfermeira. Doutora em Ciências do Cuidado em Saúde e Mestre em Ensino na Saúde: Formação Docente Interdisciplinar para o SUS com ênfase no cuidado em Saúde pela Escola de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense. Professora adjunta, na área da Saúde Mental, no Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DEMC-UERJ). Email: eluanaoft@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5462-3268>

³ Possui graduação em Enfermagem (2007), Especialista em Enfermagem do Trabalho (2009), Mestre em Ciências do Cuidado em Saúde pela Universidade Federal Fluminense (2017), Doutora em Ciências do Cuidado em Saúde (2022). Atualmente é professora adjunta do DEMC/Saúde Mental/UERJ. Email:

models, they still mistakenly assert that students' subjective learning processes are separated from other dimensions of life.

Keywords: Mental health; competency-based education; elementary and high school; students.

SALUD MENTAL Y ESCUELA: CONVERSACIONES SOBRE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LAS RELACIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Resumen: El objetivo del estudio es reflexionar sobre las competencias socioemocionales de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), destacando las correspondencias con el campo de la salud mental. Se trata de un ensayo teórico que problematiza la proposición “socioemocional” de las diez competencias generales de la BNCC. El estudio definió tres categorías de análisis: Competencias socioemocionales en la Base Curricular Común Nacional: apropiaciones de un problema; Consideraciones sobre la dimensión afectiva en el proceso pedagógico; y Competencias socioemocionales y correspondencias con el campo de la salud mental. El estudio concluye que, aunque la BNCC se justifica por una crítica a los modelos de contenido, todavía afirman erróneamente que los procesos de aprendizaje subjetivos de los estudiantes están separados de otras dimensiones de la vida.

Palabras clave: Salud mental; educación basada en competencias; primaria y secundaria; estudiantes.

Introdução

Este ensaio se dirige a um campo lacunar que transita entre o campo da saúde mental e a escola: as competências socioemocionais. Qualquer pessoa que frequentou a escola sabe que tais habilidades, além de serem importantes, são um desafio, pois tratam das emoções humanas na educação.

É na direção da preparação emocional, no contexto escolar, que as políticas públicas de educação propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm sido implementadas (BRASIL, 2018).

Entretanto, há de se ter o cuidado com a apropriação cientificista das chamadas habilidades socioemocionais, especialmente aquelas que reduzem o problema a certas técnicas psicométricas de classificação e avaliação das emoções, funcionando, muitas vezes, como determinantes de sucesso ou de fracasso dos estudantes (GIVIGI & OLIVEIRA, 2019).

Por esse recorte analítico, o tema das habilidades socioemocionais também se faz importante no campo da saúde mental, pois a escola, por pertencer ao sistema educacional, faz interface com o campo da saúde uma vez que, no período da redemocratização do país, o Brasil passou a considerar o conceito de saúde ampliado, ou seja, ter saúde é resultado de condições adequadas de vida e garantias de direitos, incluindo a educação (CNS). Porém, em nome das habilidades socioemocionais e, mais especificamente, da falta delas, existe a demanda por atendimentos psiquiátricos desses estudantes, aprofundando a abordagem biologicista e medicalizante do processo saúde-doença (MIRANDA, MARCH, & KOIFMAN, 2019).

Estudos mostram que essa medicalização (apropriação da vida pela medicina) deriva de situações que, muitas vezes, estão atravessadas pelo desempenho escolar, sobretudo, por questões relacionadas às emoções e à afetividade na escola (CECCIM & FREITAS, 2021).

De outro modo, é possível perceber que as habilidades socioemocionais afirmadas na escola, além de olharem para o desempenho da aprendizagem, buscam por indicadores de bem-estar, de baixa prevalência de estudantes depressivos, por satisfação nos relacionamentos interpessoais e por um melhor funcionamento da vida em geral, isto é, por uma eficiência produtiva que dê rendimento máximo e *performance* ideal aos corpos, o que também é temerário (DOS SANTOS, SILVA, SPADARI, & NAKANO, 2018).

Estamos, pois, diante de uma questão complexa e até mesmo paradoxal, já que as habilidades socioemocionais podem estar tanto a serviço de um projeto de educação integral e saúde mental dos estudantes, quanto a se constituírem como força de estigmatização dos comportamentos tidos como disfuncionais, alargando, assim, o poder psiquiátrico no tecido social.

Partindo do exposto, o objetivo do estudo é refletir sobre as competências socioemocionais da BNCC, evidenciando as correspondências com o campo da saúde mental.

Método

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

O corpus teórico deste ensaio se deu a partir da reflexão sobre a proposição “socioemocional” das dez competências gerais da BNCC. Para tanto, utilizou-se o documento da BNCC (BRASIL, 2018). Para a tarefa analítica, foram utilizados, como aporte, estudos acerca do cuidado em saúde mental e sobre habilidades socioemocionais relacionadas com a aprendizagem.

Contribuiu também para esta reflexão, a experiência dos autores no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas (NIAP) na ocasião da construção dos currículos escolares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ) no ano de 2018, com a proposta de inclusão das “dez competências gerais da educação básica”, como prevista na BNCC e, mais particularmente, na observância daquelas competências relacionadas, que, na Base, são descritas como “habilidades socioemocionais”.

Para tal empenho reflexivo, os resultados se perfizeram e remontaram as seguintes categorias: Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular: apropriações de um problema; Considerações sobre a dimensão afetiva no processo pedagógico; e Competências socioemocionais e as correspondências com o campo da saúde mental.

Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular: apropriações de um problema

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). Ela estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades esperadas ao longo da escolaridade, e direcionam para uma formação humana integral com vistas a uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nesse sentido, a dimensão socioemocional do processo pedagógico conflui com esse propósito quando se alia ao tema da educação integral.

A educação integral, no contexto da BNCC, não deve ser confundida com o tempo da jornada escolar, mas sim com a

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

Pensar a natureza integral do processo educativo significa, então, levar em consideração pelo menos dois aspectos: a dimensão das necessidades e desejos dos educandos e a dimensão das diferentes formas culturais de ser criança. No que concerne a primeira, o que se explicita no texto da BNCC é uma clara tentativa de superar uma antiga dicotomia engendrada no campo educativo, ou seja, aquela que separa cognição e emoção. Em outros termos, visa levar adiante a superação de um ensino conteudista que se realiza em detrimento do desejo e da necessidade dos alunos, bem como das demandas de sua vida cotidiana (BITTENCOURT, 2019).

Assim, para além da capacidade cognitiva de aquisição e retenção de conteúdos, a noção de competência pretende abarcar, também, a aptidão para mobilizar tais conhecimentos na vida diária, mobilização esta que estaria articulada não a um mero exercício de memória, definida por Paulo Freire como educação bancária, mas, sim, a atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana (BRASIL, 2018).

Como se pode notar, estamos diante de uma questão complexa, porém, a nosso ver, não tão nova como fazem parecer seus autores, uma vez que a preocupação com a transmissão do saber historicamente acumulado, assim como a modelagem dos indivíduos de acordo com valores socialmente desejáveis em uma dada sociedade, remete à própria Grécia antiga (JAEGER, 2013). O retorno de tais questões, hoje sabemos, se deve à fragmentação do homem e de seus saberes efetuados pela racionalidade moderna. Tendo em vista essa fragmentação, caberia aos educadores contemporâneos, segundo o pensamento de Morin e Paulo Freire, integrar aquilo que nunca esteve efetivamente separado, a não ser como um mero efeito imaginário que mutilou a complexidade do real (BRAUER & FREIRE, 2021).

A despeito da instigante discussão relativa às origens desse problema, interessa marcar aqui que, segundo a BNCC, a forma de realização dessa

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

re(integração) deve observar tanto a autonomia quanto a singularidade dos sujeitos envolvidos na construção de seus projetos político-pedagógicos e de vida, ou seja, as estratégias de solução do problema colocado exigem respostas que estejam à sua altura, relacionadas à singularidade dos sujeitos e de seu contexto sociocultural (Brasil, 2018). São respostas também complexas e não simplificadoras como foram aquelas engendradas pelo racionalismo moderno, responsável pela produção do próprio problema.

Ocorre que, no entanto, como nos alertou o pensador Deleuze (2018), algo só pode ser avaliado verdadeiramente a partir das forças que dele estão se apoderando, e não por aquilo que intenciona. Queremos dizer com isso que tomar as habilidades socioemocionais como uma questão sugere não apenas um desafio a ser enfrentado, mas também uma avaliação relativa aos riscos da apropriação desse conceito por certas forças ou discursos que, visando combatê-lo, acabam por aprofundá-lo.

No que tange às habilidades e competências socioemocionais – que doravante denominaremos apenas como “educação socioemocional”, a fim de facilitar o uso do termo – sua introdução no campo das políticas públicas educacionais segue a esteira da importação de modelos internacionais de avaliação da educação, como é o caso do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e, no caso específico da educação socioemocional, o método SENNA (*Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*), introduzido no Brasil a partir de uma parceria entre o Instituto Ayrton Senna, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (MUELLER & CECHINEL, 2020).

O Instituto Ayrton Senna afirma adotar o modelo das “cinco macroestruturas”, o chamado *Big Five*, a saber: abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional (IAS, p. 1). Segundo o instituto, tal modelo seria aquele capaz de abarcar todos os aspectos socioemocionais que estão explicitados nas dez competências gerais da BNCC.

De acordo com Santos e Primi (2014), a adoção dos cinco fatores do *Big Five*, além de contar com instrumentos científicos consagrados e bem estabelecidos na

literatura internacional, são ainda a manifestação de um consenso adquirido entre psicólogos nos últimos anos no que concerne à análise da personalidade humana.

Vale ressaltar que Santos e Primi (2014) são os autores de um relatório baseado no projeto piloto dessa proposta denominado “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro”. Como o próprio título do relatório sugere, o modelo empregado pelos autores, por estar embasado num suposto consenso produzido por “fortes evidências científicas”, possui uma vocação universalizante, ou seja, se apresenta como um grande modelo de avaliação e intervenção nas políticas educacionais de todo o país. É nesse sentido que uma das principais preocupações do projeto envolve construir um instrumento “cientificamente robusto” e, ao mesmo tempo, “economicamente viável para aplicação em larga escala” (SANTOS & PRIMI, 2014). Ainda segundo os autores, isso se justifica porque, em suas avaliações, um dos principais problemas dos educadores é o desconhecimento ou a falta de estudos relacionados aos mecanismos científicos de medida e de desenvolvimento das competências socioemocionais, sobretudo, em estudantes em situação de exclusão social (ZYCH, ORTEGA-RUIZ, MUÑOZ-MORALES, & LLORENT, 2018).

Uma análise detalhada das variadas nuances deste relatório fugiria aos limites e objetivos do presente estudo. Para o que pretendemos aqui, vale ressaltar apenas dois aspectos que nos parecem problemáticos. O primeiro é de natureza epistemológica, uma vez que nunca houve, no campo da psicologia, um consenso relativo aos estudos da personalidade. Ao contrário, essa temática foi objeto de acaloradas discussões que atravessaram todo o século XX, e permanecem até os dias atuais. Ademais, no que concerne especificamente as intercessões entre psicologia e educação, ou aquilo que genericamente podemos chamar de psicologia educacional, as teses mais aceitas na atualidade são justamente aquelas que se recusam a reduzir a personalidade a traços pré-definidos, estáveis e analisáveis separadamente através de testes, questionários, ou quaisquer outros instrumentos de análise que fragmente a experiência (GIVIGI, 2023).

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Longe de privilegiar traços fragmentados, supostamente estáveis e representativos da personalidade mensuráveis por meios de testes estatísticos, os estudos contemporâneos preferem pensar em situações sociais de desenvolvimento nos quais os sujeitos se (trans)formam, reestruturando a personalidade como um todo, numa interrelação coprodutiva que é processual, complexa e não linear (GIVIGI & OLIVEIRA, 2019). Em suma, esforçam-se para superar as dicotomias fundamentadas no racionalismo moderno.

Assim, diferentemente das práticas embasadas nos modelos do *Big Five* e do SENNA que, em seu próprio nome, separa emoção de cognição, os estudos contemporâneos da subjetividade, mais alinhados com o conceito de “educação integral” proposto pela BNCC, têm realizado o esforço de superar separações historicamente estabelecidas. Nesse contexto, a BNCC afirma que

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva [...]. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p.13).

Um risco contido nessa apropriação cientificista da educação socioemocional é de natureza ético-política, podendo ser observada na própria citação acima, já que diz respeito a processos que deveriam trilhar caminhos cujos pressupostos embasar-se-iam em uma lógica não discriminatória, inclusiva e de respeito às diferenças. Como demonstramos anteriormente, os construtos empregados nestes estudos se prestam à avaliação e classificação de traços psicológicos isolados, consideradas como positivas ou negativas em si mesmas, o que revela seu caráter normativo, e não apenas descritivo como dizem pretender. Em outras palavras, antes de revelar em supostas características universais dos indivíduos, medem suas distâncias relativas às condutas valorizadas socialmente, incorrendo no risco sempre presente de estigmatizar os sujeitos que delas se distanciam (PEIXOTO & MENESES, 2021).

Autointitulando-se portadora do mais alto rigor científico, tal proposta estabelece relações simplistas de causa e efeito, como quando postula que

determinadas condutas emocionais na infância determinariam o sucesso ou o fracasso do indivíduo, selando seu destino no que diz respeito ao mercado de trabalho, à vida social, amorosa, entre outras. Ademais, características como “previsibilidade”, “conscienciosidade”, “equilíbrio de reações emocionais”, “constância de humor”, “organização”, “autonomia”, “extroversão”, “disciplina”, “não impulsividade”, “eficiência” e “estabilidade emocional” são condutas que coincidem com valores que a própria escola reproduz como parâmetros de ajustamento social (GIVIGI & SANTOS, 2019).

O fato é que um modelo que busca mensurar competências isoladas de seu contexto tende apenas a tipificar comportamentos, atribuindo causas individuais a processos de produção multifacetados, simplificando, assim, a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e dos processos pedagógicos. Partindo de uma concepção moral de equilíbrio emocional, incorre no risco de desprezar diferentes formas de vida, de estigmatizar alunos, culpabilizar famílias, além de camuflar, muitas vezes, condições reais de ensino, má qualidade da escola, precariedade das relações e violências de todo tipo.

Uma última consideração, relativa aos desdobramentos dessa apropriação cientificista das emoções, com a justificativa de dar tratos àquilo que teria sido negligenciado pelos processos educativos tradicionais, como as competências “não cognitivas”, é a tradicional separação mente e corpo, concedendo ao último um papel negativo, ou seja, daquele que precisa ser mensurado, avaliado, controlado, didatizado ou harmonizado (GIVIGI, 2023).

Com efeito, a atualização da separação mente e corpo reedita também o seu correlato, que é a desqualificação do corpo. Nesse sentido, é importante lembrar que a perspectiva racionalista que se consagrou historicamente foi aquela que atribuiu ao corpo as causas do erro, da desordem e do sofrimento humano. O princípio tradicional que fundou a racionalidade moderna, como empreendimento de desqualificação das emoções, dizia: “quando o corpo age, a alma padece, e a alma não atua sem que o corpo padeça por sua vez (regra da relação inversa)” (DELEUZE, 2002, p.24).

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

A consequência dessa concepção é nossa velha conhecida. Refere-se à crença de um sujeito racional que, por sua vez, passará a desconfiar de tudo aquilo que se relaciona a apetites e desejos humanos, refletindo um ideal de conhecimento que bloqueia aos afetos a possibilidade de contribuir para uma apreensão virtuosa do mundo. Nessa perspectiva, que por sua vez é também aquela assumida pelas abordagens científicas, as emoções só podem ser consideradas quando controladas pela razão, ou seja, quando racionalizadas e colocadas nos cálculos da produtividade e do controle. Com efeito, para além da separação entre cognição e emoção (nem sempre perceptível facilmente), precisamos estar atentos, sobretudo para o lugar concedido a cada um desses termos quando separados. Isso se justifica porque o que está em jogo nas separações entre razão e afeto é a (des)qualificação daquilo que resiste ativamente ao ideal de um pretense sujeito racional e harmônico construído na modernidade.

Considerações sobre a dimensão afetiva no processo pedagógico

Como pudemos ver, o novidadismo apresentado por essas propostas de abordagem das competências emocionais (não cognitivas), na intenção de superar as fragmentações engendradas historicamente pela educação tradicional, não apenas reedita a clássica separação entre razão e emoção, mas mostra, também, o papel negativo concedido à segunda. A não originalidade da proposta, no entanto, não é apenas epistemológica, haja vista que nos basta realizar uma breve pesquisa contemporânea para constatar que, nos últimos anos, as variadas formas de violência e de conflito no contexto escolar, a sensível elevação no número de professores afastados por transtornos mentais, o aumento dos casos de sofrimento psíquico que acometem os estudantes, bem como os diversos entraves que tais problemáticas fazem incidir no desempenho escolar dos jovens têm levado muitos pesquisadores e trabalhadores da saúde mental a se debruçarem sobre questões relacionadas às emoções e à afetividade na escola (CECCIM& FREITAS, 2021).

Em interface com diversos campos de saber (neurologia, filosofia, antropologia, biologia, sociologia, psicologia, entre outros), tais estudos possuem, como denominador comum, o fato de buscarem enfrentar tais problemáticas a partir

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

de sua dimensão afetiva, ou seja, concedendo aos aspectos emocionais um lugar de centralidade em suas análises.

Essas construções têm trazido importantes contribuições para o campo educativo e, sobretudo, para a prática pedagógica, uma vez que se esforçam em afirmar a inseparabilidade entre os processos emocionais e cognitivos na formação do indivíduo. Contudo, apesar de constituírem um avanço – tendo em vista que o empreendimento tradicional de escolarização, como vimos, buscou estabelecer-se como um projeto racional em detrimento das paixões humanas – tais estudos não deixam de reproduzir preconceitos de outrora, como aquele que vai conceber as emoções como algo que carece de ordem e de controle, ou seja, a ser domado ou mesmo apaziguado em benefício de uma sociabilidade supostamente ordenada racionalmente e harmônica.

Tal pensamento pode ser traduzido da seguinte forma: se algo demonstra não ir bem, isso significa que faltam limites a nossos afetos. Seria preciso, então, encontrar os meios racionais de bloquear ou controlar as emoções consideradas *a priori* como negativas. Dizer que os afetos são considerados negativos pela educação escolarizada pode parecer estranho a um trabalhador do âmbito educacional, e ressoar negativamente aos trabalhadores de saúde mental, tendo em vista um fenômeno muito comum neste campo, qual seja o “afetismo”.

O afetismo consiste na seleção moral e no encorajamento de sentimentos considerados *a priori* como positivos: ter que ser feliz, ter que amar a natureza, ter que amar a vida, ter que gostar de si mesmo, ter que tratar o outro com amor para suprir supostas carências que este viria a ter etc. É o que também poderíamos denominar “didatização” dos sentimentos, como se fosse dado ao homem o poder de suspender ou bloquear o plano afetivo, a fim de que seu corpo e sua alma pudessem sentir apenas aquilo que sua vontade racional deseja ou, melhor dizendo, aquelas condutas que dele se esperam (GIVIGI, 2023).

Todavia, quando se trata de afetos considerados *a priori* como negativos, como é o caso da raiva, da dor, do ódio, da inveja, da indignação, do medo, da revolta etc., o que impera são estratégias de silenciamento no que diz respeito às práticas cotidianas de chão de escola. Já no que concerne às elaborações teóricas,

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

como aquelas que mencionamos acima a título de exemplo, o silenciamento dos sentimentos considerados negativos vai aparecer sob o signo das estratégias de “controle das emoções” ou do que é denominado como “autocontrole”. Desse modo, parte-se da proposição de procedimentos e técnicas que visam dominar aquilo que ainda restaria de irracional no ser humano, e criar comportamentos esperados ou adequados às expectativas de grupos sociais específicos. Esse fenômeno é ainda mais visível na educação de jovens pretos e pobres considerados, por natureza ou por condição social, perigosos em potencial (GIVIGI, 2023).

O exemplo mais emblemático desse tipo de abordagem é também o de maior destaque e sucesso: a obra do professor, psicólogo e escritor Daniel Goleman (2011), intitulada *Inteligência emocional*. Entre os desenvolvimentos práticos de sua tese, está a proposta de “alfabetização emocional”, que consiste numa série de técnicas cognitivistas cuja finalidade seria a prevenção de um problema específico, que é o da violência nas escolas, a partir do desenvolvimento de habilidades que, segundo ele, serviriam ao “controle das emoções”.

Em um dos tópicos de sua obra, “domando a agressão”, o autor relata o caso de um jovem “valentão” que preferia “bater a conversar”, denominado por si como um “arruaceiro clássico”. Após uma série de considerações, o autor chega à conclusão de que jovens como este são visivelmente perturbados, portadores de distorções perceptivas que surgem na infância, e que adentram a vida adulta, dando ensejo a comportamentos criminosos. Segundo ele, “a tendência para o crime aparece surpreendentemente cedo na vida destas crianças”, e o “protótipo do caminho para a violência e a criminalidade começa com crianças agressivas e difíceis de lidar na primeira e segunda séries” (GOLEMAN, 2011, p. 88). O autor denomina como “alfabetização emocional” as atividades cognitivas destinadas a demonstrar o desvio perceptivo da/na criança a partir de técnicas como o incentivo de atitudes positivas e a dinâmica do parar para pensar na consequência de suas más atitudes. Por tudo que já dissemos acima, há um potencial estigmatizante e excludente em tais abordagens e, portanto, produtor de sofrimentos psíquicos.

A frequência com que essa temática é levantada, bem como os equívocos relacionados a ela, demonstram tanto sua importância quanto o tamanho do desafio

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

relativo à abordagem dos afetos humanos na educação. No caso específico de sua proposição pela BNCC, o desafio é ainda maior, tendo em vista que o documento não recomenda e nem encoraja a criação de disciplinas destinadas ao tema, projetos de alfabetização das emoções, e a aplicação de instrumentos de mensuração de traços de personalidade dos estudantes, como pensam alguns especialistas do campo.

Como mencionamos acima, a consideração da dimensão afetiva no processo pedagógico adquire o sentido de “reforçar o compromisso com a educação integral e com o desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018). Isso significa que os próprios processos pedagógicos, incluídas as diferentes disciplinas, precisariam incorporar, de forma transversal, tais dimensões em suas práticas.

Assim, apesar de aparecer, também, como uma habilidade específica, o tema das emoções na BNCC é transversalizada com as demais habilidades e, sobretudo, completa a própria definição de competência oferecida pela base. Isso porque, segundo esta, a aquisição dos conceitos sem habilidades socioemocionais ficaria prejudicada em seu aspecto prático, isto é, na capacidade de um indivíduo incorporá-los e utilizá-los efetivamente na resolução de problemas complexos da vida cotidiana. Em suma, a educação, pensada na perspectiva da integralidade, exige uma atenção voltada para a vida emocional e/ou afetiva, porém, a forma de inclusão dessa dimensão não pode se realizar separada da vida mesma, ou seja, da própria forma de organização e experimentação das relações de ensino. O risco é de recairmos, mais uma vez, nas velhas fragmentações e patologizações da vida.

Competências socioemocionais e as correspondências com o campo da saúde mental.

No campo da saúde mental, sobretudo, no Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), tem-se evidenciada uma expressiva quantidade de crianças e adolescentes que chegam encaminhados por escolas para diagnósticos relacionados aos supostos transtornos de aprendizagem e de comportamentos (CECCIM& FREITAS, 2021, SILVA, AMORIM, CATRIB, & LOURINHO, 2020, FREIRE &VIÉGAS, 2018). Assim, em nome da falta de habilidade socioemocional,

alunos e suas famílias são reiteradamente submetidos ao domínio do saber médico-psicológico.

A título de exemplo, tomamos como base de análise uma narrativa ficcional que apresenta as dificuldades trazidas pela escola aos trabalhadores de saúde mental de um CAPSi. Nessa narrativa, contaremos com João, nosso aluno-guia, na que aqui denominamos de cena 1:

João tem 12 anos, é aluno do 5º ano de uma escola pública municipal. É negro, mora com cinco irmãos, com a mãe de 25 anos, e com o pai de 28 anos, em uma casa de três cômodos na comunidade mais violenta do Rio de Janeiro, local em que também está situada a escola. A comunidade não tem água potável e saneamento básico. João convive com violência doméstica e com pobreza extrema. Os pais não sabem ler e escrever, e vivem de coleta de recicláveis. Na escola, as professoras queixam-se de falta de atenção e hiperatividade. Referem que o estudante é agressivo em algumas ocasiões, que apresenta inconstância no humor e, ao ser contrariado, torna-se inadequado, gritando ou chorando. O aluno apresenta dificuldades no cumprimento de regras, além de ser uma liderança negativa sobre os amigos de classe. Algumas professoras têm tentado encorajar João com sentimentos positivos, sobretudo, demonstrando a necessidade de ser empático, de se controlar mais e a importância de ser um menino feliz. Ultimamente tem “matado aula” para fazer ingestão de álcool e fumar cigarro com os amigos. Tal fato tem sido recorrente, e isso tem preocupado as professoras, já que as ausências têm refletido em notas baixas. No conselho de classe, cogitou-se reunirem-se com os pais para encorajá-los a buscar ajuda de um psiquiatra em um CAPSi.

Ao lermos este relato, uma das primeiras questões que chamam atenção é a tentativa das professoras, no que, na categoria anterior, chamamos de “didatização” dos sentimentos, como se fosse possível ao João suspender, silenciar ou bloquear os afetos negativos pelo encorajamento de sentimentos considerados como positivos. Assim, segundo Freire e Viégas (2018), quando o aluno fracassa nessa tentativa, o problema tem de ser resolvido pelos médicos, estabelecendo uma cultura de encaminhamento nas instituições escolares. Esses encaminhamentos,

muitas vezes, assumem o caráter determinista de “doenças” mentais, o que o princípio da atenção psicossocial rejeita.

A segunda questão que o caso impõe é a contrafissura dos professores. Para isso, tomamos de empréstimo o conceito de Lancetti (2015), que a define como sendo uma tentativa rápida em resolver problemas complexos, o que frequentemente leva a escola a tornar médicas as questões socioemocionais que independem da vontade ou habilidade do aluno em controlar e controlar-se. Tendo em vista essa questão, como então incluir a vida afetiva no currículo escolar? Se os afetos não são definíveis, seriam eles ensináveis? Se sim, quem o faria? Onde os profissionais da educação, responsáveis que seriam por ajudar a desenvolver as habilidades emocionais das crianças, trabalham seus próprios sentimentos? Viveriam estes numa espécie de harmonia emocional a ponto de transmiti-la?

Tais perguntas não culpabilizam os professores, pelo contrário, elas nos ajudam a entender que os professores também se encontram na encruzilhada afetiva, que não tem resposta fácil ou simples. Aos educadores não falta a mais nova teoria ou a mais nova técnica de medição das emoções uma vez que estes, cotidianamente e mais do que ninguém, criam estratégias de afetar e de ser afetado por seus educandos, ainda que não reflitam sobre isso constantemente.

Dito isso, muitas vezes a resposta mais rápida encontrada pelos professores é o encaminhamento ao serviço de saúde (especialmente ao psiquiatra) de uma criança que apresenta dificuldades nas habilidades socioemocionais (Silva et al., 2020). De acordo com Freire (2017), é crescente a apropriação de problemas inerentes à vida pelo campo biomédico e, por sua vez, a substituição do foco em questões sociais e coletivas por dimensões individuais e biológicas.

Diante do exposto, a questão da falta de habilidades socioemocionais do João atravessa os muros da escola e alcança o campo da saúde quando ele chega a um CAPSi, por exemplo. No campo da saúde mental alicerçada pela reforma psiquiátrica brasileira, a situação do João não poderia ser vista por uma perspectiva individualizante e medicalizante como rege o modelo psiquiátrico tradicional. O exercício é desconstruir junto às famílias e à comunidade escolar os pseudodiagnósticos. Note que, ao analisarmos mais profundamente a cena, as

dificuldades no aprendizado não tocam questões como violências, demandas de moradia, cultura, emprego, racismo e outras.

Importante destacar que o sofrimento psíquico com frequência se manifesta na vida dos “Joãos” em forma de rebeldia, raiva e inadequação, mas que, a despeito do fato doloroso, isso não necessariamente é um impeditivo da aprendizagem da criança e do adolescente (SILVA et al., 2020). Por isso, a escola, na interlocução com a saúde, carece olhar para o tema das habilidades socioemocionais com lentes polidas que veem a vida dos estudantes de forma contextualizada, tendo em vista as múltiplas avenidas do sofrimento psíquico que se manifestam, inclusive, na relação com a escola.

A nosso ver, o texto da BNCC é explícito não apenas quanto às variadas possibilidades de lidar com esse desafio, mas também quanto à exigência de construção de projetos singulares articulados às demandas de cada realidade social em presença. Com efeito, o que temos, então, é o problema das habilidades socioemocionais que devem, por sua vez, completar o projeto de uma educação integral e, articulado a este desafio, a ideia de saúde ampliada.

Desse modo, é importante dizer que essa integralidade, além do campo da educação, é também afirmada pelo Sistema Único de Saúde (SUS) que prevê, em seus princípios, a construção de relações entre educação e saúde como sendo fundamentais para o cuidado integral às crianças e adolescentes (BRASIL, 2018, CECCIM & FREITAS, 2021). A correspondência entre escola e saúde mental indica que a intersetorialidade é uma direção fundamental para o acolhimento de estudantes que são atravessados por sofrimentos psíquicos que se expressam em inabilidades socioemocionais. Assim, o estudo afirma a defesa de que a escola é um importante recurso na vida de crianças e adolescentes e apresenta um caráter psicossocial significativo ao tratar das competências socioemocionais.

Considerações finais

Neste estudo, refletimos em como as competências socioemocionais são compreendidas pelo campo educacional, a partir do ano de 2018 com a publicação da BNCC. Ocorre que esta publicação defende que os processos de ensino e aprendizagem não devem ocorrer de forma conteudista. Sobre essa afirmação, o artigo defende que não há novidade, visto que há muitas críticas ao modelo conteudista por variados estudos no campo educacional. Portanto, defendemos que o equívoco da proposta da BNCC não está no discurso contra o acúmulo de conteúdo, mas por insistir na compreensão que há separação entre cognição e emoção, perpetuando formas de separação entre a mente e o corpo, e atribuindo privilégios à mente em detrimento do corpo.

Ainda, sobre a temática das habilidades socioemocionais, o artigo discutiu sobre os efeitos da separação das emoções, do restante das dimensões de uma pessoa. Isso fica evidente na forma como a escola ignora as dificuldades dos alunos no âmbito social, e recolhe os efeitos da falta do acesso a direitos básicos, que se manifestam muitas vezes no comportamento dos alunos como rebeldia, agitação, não adaptação às regras, como simples problemas individuais, tornando os alunos e suas famílias responsáveis pela adesão ou não à escola.

Pela perspectiva individualista, resta ao sujeito a culpa por agir fora dos padrões, o que justifica métodos medicalizantes, como por exemplo, o encaminhando das famílias e alunos para especialistas, muitas vezes do campo psiquiátrico, o que dificulta ainda mais o acompanhamento destes, pois a psiquiatria ainda mantém lógicas de assistências biologicistas, reforçando a ideia de doença mental, o que o campo da atenção psicossocial após o movimento da reforma psiquiátrica no Brasil, recusa veementemente.

Portanto, o estudo sugere que as práticas educacionais se tornem menos prescritivas, e se recuse à um entendimento universalizante que desconsidera a construção social dos processos subjetivos. Logo, apostamos que a escola, a família, os alunos e profissionais de saúde, quando solicitados, podem produzir saúde pela perspectiva ampliada, entendendo que cada pessoa é singular e complexa.

Referências

BITTENCOURT, J. (2019). Educação integral no contexto da BNCC. **Revista E curriculum**, 17(4), 1759-1780.

BRASIL. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC.

BRAUER, K.C.N., & FREIRE, M. M. (2021). Paulo Freire e Edgar Morin: a complementaridade de um diálogo possível. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 60(1), 316-327. doi:10.1590/010318139516211820210305

CECCIM, R. B., & Freitas, C. R. (Org.). (2021). **Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso?** (1. ed.). Porto Alegre: Rede Unida.

DELEUZE, G. (2002). **Espinoza: filosofia prática**. São Paulo: Ed. Escuta.

DELEUZE, G. (2018). **Nietzsche e filosofia**. São Paulo: N-1 edições.

DOS SANTOS, M. V., Silva, T. F., Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Rev. Interinst. Psicol.**, 11(1), 4-10. doi: 10.36298/gerais2019110102

FREIRE, K. E. S. (2017). **Educação e Saúde Mental: Uma análise sobre queixas escolares em um CAPSi de Salvador- BA** (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21750>

FREIRE, K. D. S., & VIÉGAS, L.D.S. (2018). A queixa escolar em um CAPSi de Salvador-Bahia: uma análise a partir da psicologia escolar crítica. **Revista Educação em Questão**, 56(48), 202-226. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563968379012>

GIVIGI, L. R. P. (2023). **Espinoza educador: pistas para uma pedagogia política da multidão** [recurso eletrônico] / Luiz Renato Paquiela Givigi; prefácio de Cristina Rauter. -Fortaleza, CE: EdUECE.

GIVIGI, L. R. P., & OLIVEIRA, P. M. (2019). A Violência e as Práticas Escolares do Cuidado. In: Santos, K. R. O. R. P., Givigi, L. R. P. (Org.). **Convivências e Conflitos na Escola** (1ª. ed.). Curitiba: Editora e Livraria Appris Ltda.

GIVIGI, L. R. P., & Santos, K. R. O. R. P. (Org.). (2019). **Convivências e Conflitos na Escola**. 1. ed. Curitiba: Editora e Livraria Appris Ltda.

GOLEMAN, D. (2011). **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva. IAS - Instituto Ayrton Senna. Recuperado de https://conexia.com.br/ebook-competencias-socioemocionais?gclid=Cj0KCQjwreT8BRDTARIsAJLI0KI_owi1NiC_aAAIaNbQ2u90TW_dQ3mV1iVPpeEHIWB7jcbE8PApU3AaAhYWEALw_wcB#rec171561612.

JAEGER, W. W. (2013). **Paidéia: a formação do homem grego** (6ª. ed.). São Paulo: Editora Martins Fontes.

LANCETTI, A. (2015). **Contrafissura e Plasticidade Psíquica**. São Paulo: Hucitec.

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jun 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

MIRANDA, D. N., MARCH, C., KOIFMAN, L. (2019). Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder. **Trab. educ. Saúde**, 17(2). Recuperado de <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/852>

MUELLER, R. R., & CECHINEL, A. (2020). A privatização da educação brasileira e o BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, 45, 1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117162553049>

PEIXOTO, A. C., & MENESES, R. F. (2021). Os Cinco Grandes Fatores de Personalidade e as Habilidades Sociais: Revisão das Relações. **E- Revista De Estudos Interculturais**, (6). doi 10.34630/erei.vi6.4039

SANTOS, D., & PRIMI, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: **OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna**.

SILVA, N. T. L., DE AMORIM, R. F., CATRIB, A. M. F., & LOURINHO, L. A. (2020). Promoção da saúde mental na escola e os desafios dos laudos emitidos pelo caps para justificar os entraves à aprendizagem. **Revista docentes**, 5(11). Recuperado de <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/221>

ZYCH, I., ORTEGA-RUIZ, R., MUÑOZ-MORALES, R., & LLORENT, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the social and emotional competencies questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 50(2), 98-106. doi 10.14349/rlp.2018.v50.n2.3

Recebido em março de 2024

Aprovado em maio de 2024.