

Atribuição de causalidade, desempenho escolar e currículos socioemocionais: aproximações críticas entre sociologia e psicologia da educação

Causality attribution, school performance and socioemotional curricula: critical approaches between sociology and psychology of education

Atribución de causalidad, desempeño escolar y currículos socioemocionales: enfoques críticos entre Sociología y Psicología de la Educación

Marina Meira de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Colégio Pedro II, Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Resumo

Recorrendo a contribuições de autores do campo da sociologia e da psicologia da educação, o presente ensaio propõe tensionar a causalidade atribuída ao sucesso e fracasso escolar em nível macro e micro, investigando possibilidades de intervenção sobre esses fenômenos. Nesse processo, fazemos referência às competências socioemocionais que vêm sendo focalizadas em políticas curriculares recentes, sobretudo no que diz respeito à sua relação com o desempenho escolar. Contemplamos, por fim, perspectivas críticas que associam tais habilidades ao investimento em capital humano, sugerindo outras possibilidades de leitura e ressignificação, que podem surgir no momento da implementação no nível das escolas.

Palavras-chave: Atribuição de causalidade, Resiliência, Desempenho escolar, BNCC

Abstract

The present article aims to discuss causality attributions related to school failure/success and investigate possibilities of intervention in such phenomena, appealing to contributions from sociology and psychology of education. Thus, we referred to social and emotional skills in recent curriculum policies, especially when related to school performance. Finally, we examined critical perspectives, which associate such skills to human capital investment, suggesting other possibilities of understanding and sensemaking that may arise during the implementation of educational policies at a local level.

Keywords: Causality attribution, Resilience, School performance, BNCC

Resumen

A partir de contribuciones de autores en el campo de la Sociología y Psicología de la Educación, este ensayo propone tensar la causalidad atribuida al éxito y al fracaso escolar a nivel macro y micro, investigando posibilidades de intervención sobre esos fenómenos. En este proceso, nos referimos a las competencias socioemocionales que se han centrado en las políticas curriculares recientes, especialmente en lo que

respecta a su relación con el desempeño escolar. Finalmente, contemplamos perspectivas críticas que asocian dichas habilidades con la inversión en capital humano, sugiriendo otras posibilidades de lectura y reencuadre que pueden surgir en el momento de la implementación a nivel escolar.

Palabras clave: Atribución de causalidad, Resiliencia, Desempeño escolar, BNCC

1. Introdução

A formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais é um tema que comumente desperta debates, controvérsias e dissensos. Tais disputas têm-se acirrado nos últimos anos, tendo em vista que muitas dessas políticas trazem para o centro da questão os saberes e as competências que deveriam ser desenvolvidos com os alunos e alunas que frequentam a escola todos os dias. No centro das discussões atuais, está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se tornou referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares, e que se propõe, ao menos em tese, a melhorar a qualidade educacional do país, por meio do combate às desigualdades observadas no contexto nacional.

Um foco específico de controvérsia em relação à BNCC diz respeito às chamadas competências socioemocionais, apresentadas no documento como parte de um esforço para melhorar o aproveitamento escolar e promover uma maior participação cidadã. Entre as diferentes leituras existentes, destacam-se aquelas que apontam o impacto positivo que construtos como resiliência e crenças pessoais na capacidade de agência sobre o desempenho escolar apresentam para a trajetória dos estudantes; e outras que focalizam, de forma crítica, a conveniência neoliberal do desenvolvimento de tais habilidades para promover uma desresponsabilização estatal sobre a inclusão subalterna das camadas populares. Em meio à multiplicidade de sentidos possíveis, encontra-se a centralidade do tema do sucesso ou fracasso escolar e os fatores responsáveis por explicá-lo.

O presente ensaio se propõe a aproximar, de forma crítica, algumas das contribuições advindas dos campos da sociologia e da psicologia da educação que se dedicam a explicar e/ou apontar possibilidades de intervenção sobre o desempenho dos diferentes alunos. Para tanto, propomos inicialmente um olhar macrosociológico sobre a questão do fracasso escolar, buscando evidenciar de que forma esse fenômeno é construído socialmente.

Em seguida, sob uma perspectiva mais “micro”, procuramos discutir alguns estudos desenvolvidos no âmbito da psicologia, que apontam possibilidades de

agência sobre esse fenômeno e que podem contribuir positivamente para uma melhor experiência de aprendizagem. Nesse momento, articulamos alguns desses pressupostos com as competências socioemocionais apresentadas na BNCC.

Na terceira seção, buscamos contemplar algumas das leituras críticas sobre a promoção dessas competências em políticas curriculares, no sentido de desvelar outras intencionalidades que estariam por trás desse processo. Por fim, nas considerações finais, levantamos novas questões que podem surgir no momento de implementação de políticas do gênero, a partir desse tensionamento entre sociologia e psicologia, e das perspectivas críticas elencadas.

2. Atribuição de causalidade sob um olhar “macro”: a construção social do fracasso escolar

Qualquer tentativa de compreensão e/ou elaboração de estratégias de intervenção sobre o complexo fenômeno do fracasso escolar não pode escapar a uma contextualização, ainda que breve, do desenvolvimento dos sistemas educacionais. Tendo sido historicamente reservados a uma pequena elite socioeconômica, a expansão desses sistemas se deu, sobretudo ao longo do século XX, em sociedades estruturadas por relações desiguais, o que gerou repercussões profundas sobre o rendimento escolar (VALLE, 2014, p. 20). É possível dizer que a ampliação do acesso à escolarização na chamada modernidade ocorreu em meio às promessas de uma escola meritocrática, que supostamente ofereceria oportunidades iguais, para que todos pudessem alcançar posições diferenciadas segundo os esforços desempenhados e as competências adquiridas ao longo de um “processo educacional competitivo” (PARSONS, 1974).

A crença nessa premissa técnico-funcionalista – que atribuía à escola a função de ofertar um igualitarismo básico para que todos os indivíduos pudessem demonstrar e aprimorar suas habilidades, selecionados (ou não) de acordo com elas – levava à conclusão de que a diferenciação gerada no interior da escola era mais justa do que outras fontes de desigualdade. Nesse sentido, se um aluno tivesse um mau desempenho, recairia sobre ele a responsabilização por seu fracasso.

Essa interpretação pouco crítica acerca do funcionamento da instituição escolar abria espaço para a chamada “ideologia do dom”, segundo a qual os maus resultados obtidos por alguns alunos se deviam à ausência neles do mesmo “dom”,

“mérito”, “talento”, “aptidão” ou “inteligência” que outros apresentavam (SOARES, 2014, p. 10).

Por muito tempo, buscou-se respaldo para a ideia de que a competência seria “uma função de grande capacidade inata e boa instrução” (PARSONS, 1974, p. 145) nos estudos realizados pela psicologia, sobretudo em ramos da área como a psicologia diferencial e a psicometria.

Como destacam Fuhraad e Ximenes (2013), o uso de processos estatísticos empregados por Francis Galton (1822-1911) influenciou o estudo das aptidões humanas por psicólogos – sobretudo em meados do século XX –, que buscaram contabilizar o comportamento dos indivíduos a partir da verificação de erros e acertos em diferentes testes que aplicavam.

Conforme apontado pelas mesmas autoras, são os trabalhos realizados por psicólogos franceses como Alfred Binet e Théodore Simon que evidenciam de forma mais clara o caráter psicopedagógico da preocupação dos pesquisadores com a descoberta de diferenças individuais. Nesse sentido, ganha destaque a criação da escala para a avaliação da inteligência de crianças, cujo objetivo inicial teria sido diagnosticar o nível intelectual daquelas que enfrentavam dificuldades de adaptação à escola primária, bem como as internadas por questões relativas à saúde mental, a fim de apontar possibilidades de enfrentamento do problema. Em outras palavras, o propósito dos testes realizados por Binet teria sido ofertar um diagnóstico mais acurado das dificuldades de aprendizagem que determinadas crianças apresentavam, de forma que a escola pudesse encontrar formas mais adequadas de auxiliá-las, e não a classificação dessas mesmas crianças como naturalmente incapazes, induzindo à sua segregação (FUHRAAD; XIMENES, 2013).

Ao longo do século XX, pode-se dizer que testes de inteligência ou quociente intelectual (QI) se multiplicaram de forma indiscriminada – muitas vezes, com base em interesses escusos disfarçados de objetividade e neutralidade científica – e contribuíram para legitimar desigualdades. Uma vez que as diferenças individuais eram apontadas como único fator explicativo das diferenças de rendimento escolar, a função da escola seria adaptar/ajustar os alunos à sociedade, de acordo com suas aptidões. Na perspectiva da “ideologia do dom”, portanto, o fracasso escolar representaria justamente a incapacidade do indivíduo de se ajustar e aproveitar as oportunidades oferecidas (SOARES, 2014, p.11)

No entanto, com a expansão dos sistemas escolares e a ampliação de seu acesso às camadas populares, foi possível verificar que as principais diferenças de desempenho não ocorriam aleatoriamente entre indivíduos, mas, sim, entre grupos sociais distintos. Cabe destacar o papel que tiveram, nesse sentido, as pesquisas macrosociológicas realizadas em países como Inglaterra, França e Estados Unidos a partir do final da década de 1950 (NOGUEIRA, 1995), cujos resultados contribuíram também para que a credibilidade científica da “ideologia do dom” fosse posta em xeque. As conclusões desses estudos estatísticos indicavam que a estrutura de desigualdades não tinha sido profundamente alterada com a expansão educacional, uma vez que se mantinham fortes relações entre a origem socioeconômica e/ou étnico-racial dos estudantes e seu desempenho escolar.

Sobretudo no contexto brasileiro, é importante retomar a ampliação tardia do acesso à escola pós-primária, até então reservada a uma minoria socioeconomicamente privilegiada da população. A expansão escolar verificada na segunda metade do século XX constituiu, dessa forma, uma conquista das camadas populares, que reivindicavam o direito de acesso à escola, por acreditar que ele seria acompanhado de melhores oportunidades de ascensão social. No entanto, também no contexto nacional, diversos estudos apontaram para a frustração dessas expectativas, à medida que os alunos recém-ingressos no sistema passavam a enfrentar dificuldades de permanência com sucesso (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Os altos índices de reprovação e, posteriormente, o baixo desempenho em avaliações nacionais, que buscavam mensurar em algum nível a aprendizagem efetiva dos estudantes ao longo de seu percurso, passaram a conformar o chamado fracasso escolar.

Diversas teorias foram elaboradas na tentativa de explicar socialmente esse fenômeno nos países em que, assim como mais recentemente no Brasil, a promessa meritocrática da escola não se cumpriu. Dentre elas, destaca-se a perspectiva desenvolvida, principalmente, pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964), segundo a qual a escolarização formal não se prestaria a uma função libertadora, mas, sim, reprodutora das desigualdades sociais pré-existentes.

Esse processo ocorria, na medida em que um determinado “arbitrário cultural” (próprio das classes dominantes) seria eleito para compor o currículo escolar e nele adquiria um aparente caráter universal e neutro, que lhe conferia legitimidade e

prestígio, disfarçando sua vinculação a uma cultura particular. A maior proximidade entre a cultura escolar e aquela cultivada no seio familiar dos alunos advindos de camadas mais privilegiadas favorecia os bons resultados obtidos ao longo do processo de escolarização, comumente identificado como “sucesso escolar”.

Com base no mesmo mecanismo, o oposto ocorria com os alunos pertencentes aos estratos menos favorecidos socialmente – os quais, embora estivessem em condições desiguais de acesso àquela cultura e àqueles conhecimentos, eram tratados de forma semelhante.

A seleção por parte da instituição escolar de saberes e habilidades próprios de determinados grupos, sua chancela como universalmente válidos e valiosos, e a igualdade de tratamento dispensada a todos os alunos reproduziam, portanto, as desigualdades sociais enquanto desigualdades escolares, à medida que o chamado “fracasso escolar” – associado à reprovação e baixa aprendizagem – acometia sobremaneira alunos pertencentes a grupos socialmente mais vulneráveis.

Ainda que o fracasso escolar caracterizasse, portanto, mais um fenômeno social do que individual, a ausência de problematização do caráter monocultural da escola e dos mecanismos internos a ela que reforçavam a exclusão levaria novamente à culpabilização desses alunos pelo baixo desempenho que apresentavam. Desse modo, não raramente tais estudantes passavam a internalizar as poucas chances objetivas de sucesso que a escola parecia oferecer-lhes, refugiando-se “numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores” (BOURDIEU, 2015, p. 64). Esse tipo de comportamento – mais um efeito do que causa do fracasso nessa leitura sociológica – seria então reprovado pelos professores, por meio de julgamentos morais, de forma que os maus resultados seriam atribuídos à “falta de vontade” dos pais em relação aos estudos dos filhos e ao pouco esforço dedicado pelos alunos às atividades escolares.

Embora desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1970, no cenário internacional – e já tendo sido posteriormente elaboradas a partir de então –, teorias como a de Bourdieu e Passeron (1964), que apontam para a **construção social do fracasso escolar**, se fazem importantes até os dias de hoje, também no Brasil. Afinal, o cenário de desigualdades escolares ainda persiste no país, a despeito da expansão educacional (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016), bem como persiste uma forte tendência na sociedade, até mesmo dentro das próprias escolas, de atribuir o desempenho dos alunos exclusivamente a eles, desresponsabilizando os demais

agentes nesse processo. Não raramente, por exemplo, alunos repetentes são vistos como os que “não querem nada”, “preguiçosos”, “indisciplinados” ou aqueles que apresentam alguma deficiência incapacitante para a aprendizagem (OLIVEIRA, 2017).

Essa breve incursão sociológica tem como principal objetivo, portanto, deixar claro o contexto em que nos propomos a apresentar construtos como **atribuição de causalidade**, **resiliência** e demais variáveis socioemocionais, que vêm ganhando destaque em estudos realizados no âmbito da psicologia. Não buscamos, de forma alguma, reforçar qualquer leitura reducionista já superada que considere que as causas para o desempenho escolar podem ser localizadas apenas nas diferenças entre os alunos, sem olhar criticamente para os grupos socioculturais de que fazem parte e para a instituição escolar em si, que, em uma sociedade estratificada, muitas vezes converte tais diferenças em deficiências (SOARES, 2014, p. 52).

Afinal, é nesse contexto, que distinguimos a ideia de **diferença** (individual ou sociocultural) da ideia de **desigualdade** dessa última natureza. A primeira aponta para a inescapável pluralidade de subjetividades e para a diversidade observada entre os saberes, crenças e práticas próprios das múltiplas culturas existentes. Tais culturas, por sua vez, são igualmente legítimas enquanto sistemas de significado que conferem sentido à ação humana e possibilitam a interpretação da ação alheia (HALL, 199). Já a segunda diz respeito a um sentimento de injustiça produzido sistematicamente em um dado contexto sócio-histórico (LAHIRE, 2008).

Como aponta o autor, a transformação de uma diferença em desigualdade ocorre a partir do momento em que, atribuindo-se valor ou legitimidade a determinada prática ou bem cultural, a privação desse bem/saber por parte de um grupo é percebida socialmente como uma falha ou injustiça inaceitável. Desse modo, em um contexto histórico no qual o acesso a posições socioeconomicamente privilegiadas depende também do alcance de bons resultados acadêmicos e altas qualificações, é possível compreender as desigualdades escolares – relacionadas ao acesso ou às chances de permanência com sucesso – como uma forma de desigualdade social. Nesse cenário, portanto, o desempenho escolar – e sua manifestação enquanto “sucesso” ou “fracasso” – adquire relevância enquanto objeto de análise, assim como os múltiplos fatores que explicam sua variação ou que sejam capazes de produzir efeito sobre ele.

A partir da próxima seção, propomos passar dos esforços “macro” de explicação sociológica acerca do fracasso escolar – que envolvem debates mais amplos sobre currículo e relações sociais que (des)legitimam certos saberes – para o exame de possibilidades de intervenção que se apresentam no nível micro. Essas, por sua vez, podem contribuir positivamente para o aproveitamento escolar de diferentes estudantes, sobretudo a partir do trabalho com as expectativas que nutrem sobre sua aprendizagem e desempenho – ainda que tais expectativas também sejam, como discutido até então, formadas em um contexto de desigualdades mais amplas.

Buscamos evitar, dessa forma, que a **compreensão** das complexas relações entre escola e sociedade – indispensável para uma consciência crítica que evite a culpabilização individual e que fomente a luta por transformações sociais mais profundas – dê origem a crenças em um **determinismo** social, especialmente prejudicial, para alunos e grupos em situação de maior vulnerabilidade, que podem ter esvaziadas quaisquer perspectivas de agência em relação à sua trajetória escolar.

3. Atribuição de causalidade sob um olhar “micro”: as possibilidades de agência sobre o desempenho escolar

Os aspectos socioemocionais envolvidos em situações de aprendizagem têm recebido cada vez mais atenção por parte de pesquisadores, neurocientistas e psicólogos que investigam sua relação com o sucesso escolar (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; DORNELES, 2014, entre outros). Se a aprendizagem é concebida, por exemplo, como um processo de formação de novas memórias (LIMA, 2007), é possível constatar que as emoções positivas e negativas vivenciadas no espaço escolar podem exercer impactos significativos nesse processo, na medida em que influenciam a passagem de uma memória de curto prazo para uma de longo prazo (DOMINGUES, 2007). De forma semelhante, construtos como a **motivação** também impactam significativamente as experiências de aprendizagem, por representar “o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim” (BORUCHOVITCH; NEVES, 2004).

Estudos como esses, brevemente elencados acima, chamam atenção para a necessidade de voltarmos um olhar cuidadoso para as dinâmicas e interações que ocorrem em sala de aula, a fim de compreendermos que tipos de crenças e práticas,

no nível micro, são capazes de ampliar as possibilidades dos estudantes em direção a uma melhor aprendizagem e, assim, impactar positivamente seu desempenho escolar. Nesse sentido, destacamos, nesta seção, algumas perspectivas teóricas que investigam a motivação no contexto educacional, a partir de sua relação com as expectativas de sucesso/fracasso que os estudantes desenvolvem sobre diferentes tarefas. Tais expectativas, por sua vez, estão relacionadas à atribuição de causalidade que realizam a respeito dos eventos que vivenciam e dos resultados que obtêm.

Conforme pontuado por Weiner (1985), a busca causal parece ser um fenômeno relativamente atemporal e transcultural na humanidade, que se vê constantemente engajada na procura do “porquê” de determinadas situações. Mais do que um impulso inerente à condição humana pela criação de sentido, a busca pela causalidade dos fatos incorporaria também um aspecto adaptativo. Afinal, como aponta Kelley (1971), saber a que se deve algo possibilita uma regulação de si próprio e do meio em que se vive de forma mais efetiva, permitindo, por exemplo, o desenho de orientações futuras que apontem para a repetição ou interrupção de determinadas ações, com vistas a alcançar (ou evitar) resultados (in)desejados.

A atribuição de causalidade diz respeito às interpretações realizadas pelos indivíduos em relação às causas explicativas dos eventos que ocorrem em seu meio. Um dos primeiros pesquisadores dedicados ao estudo sistemático dos padrões atributivos de causalidade na psicologia foi Fritz Heider (1958), que apontou uma distinção inicial relacionada à pessoalidade ou impessoalidade. Em outras palavras, uma ação poderia ser percebida como sendo derivada de forças internas (localizadas nas próprias pessoas) ou externas (determinadas pelo ambiente). Desde seu estudo seminal, diversos autores se debruçaram sobre a análise proposta, buscando complexificar o binômio da (im)pessoalidade.

Dentre eles, destacamos Bernard Weiner (1985), que propõe três dimensões presentes nas classificações causais realizadas pelos indivíduos, sobretudo em contextos relacionados ao alcance de determinados objetivos: *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade. A primeira dimensão diz respeito à perspectiva já proposta por Heider (1958), segundo o qual a causa de um evento pode ser compreendida como sendo localizada no próprio indivíduo (interna) ou na situação vivenciada (externa). A segunda se refere ao caráter temporal da causa em questão, a qual pode ser percebida como constante (estável) ou como flutuante (instável). Por

fim, a última dimensão se relaciona com o nível de influência ao qual a causa está sujeita, podendo ser considerada controlável ou incontrolável.

Como apontado por Garcia e Boruchovitch (2014), no contexto educacional, a atribuição do desempenho escolar a causas internas e controláveis – a exemplo do esforço – potencializa a motivação dos estudantes para aprender, uma vez que eles se percebem capazes de interferir diretamente sobre seus resultados. Por outro lado, a atribuição do sucesso a causas externas e incontroláveis (como a sorte) e/ou o fracasso a causas igualmente incontroláveis, sejam externas (dificuldade da tarefa) ou internas (falta de habilidade pessoal), seriam menos favoráveis à motivação, uma vez que esvaziam o sujeito de capacidade de ação. É nesse sentido que as autoras consideram que as crenças dos alunos no aspecto interno e controlável das causas de seu desempenho representam um padrão adaptativo e promotor de sucesso escolar, na medida em que direcionariam seu comportamento futuro à motivação para a aprendizagem. Esse padrão autorresponsabilizador seria, ainda, o mais comumente verificado nos estudantes de ensino fundamental e médio no país, conforme a revisão realizada pelas autoras.

Já neste momento, podemos tecer algumas reflexões entre essas premissas e as discussões apresentadas na seção anterior. Conforme discutido, correntes sociológicas importantes problematizam de forma crítica a tendência por parte da instituição escolar de atribuir o desempenho dos alunos (sobretudo seu fracasso) a causas que dizem respeito unicamente a eles, dentre as quais se destaca o maior ou menor empenho dedicado às atividades escolares.

A análise agora trazida na perspectiva micro, no entanto, sugere de que forma um mesmo padrão atributivo a respeito dos resultados escolares alcançados – baseado em características internas e controláveis dos estudantes, como a instrumentalização do esforço – pode ser operacionalizado e trabalhado de forma bastante diferente. Nessa leitura, um padrão autorresponsabilizador é apontado como positivo não por buscar culpabilizar o aluno, induzindo-o à reprodução de uma trajetória acidentada, mas por lhe fornecer uma sensação de agenciamento, que potencializa bons resultados. Esse outro tipo de compreensão também pode ser aplicado ao construto da resiliência, que vem sendo progressivamente estudado em suas relações com o desempenho escolar.

Inicialmente investigado no campo da física, enquanto a capacidade de um corpo retornar ao seu estado original, sem deformações, após ter sido exposto a

algum tipo de pressão, o conceito de resiliência tem sido compreendido no âmbito da psicologia do desenvolvimento como a capacidade de indivíduos ou grupos de enfrentarem e superarem adversidades (OLIVEIRA; MACEDO, 2011). A discussão de resiliência no contexto educacional parte de uma importante premissa que vem sendo apontada por alguns estudos, como o de Grotberg (2005), que se refere à possibilidade de que ela seja estimulada e aprendida. Na revisão realizada por Garcia e Boruchovitch (2014), as autoras destacam as características pessoais relacionadas à resiliência, segundo Prince-Embury (2007), que as organiza em três classes: noção de controle, capacidade de relacionamento e reatividade emocional.

Dentro da primeira classe, estariam qualidades como uma postura otimista em relação à vida e às próprias capacidades – refletida na sensação de autoeficácia para a resolução de problemas – e o potencial de adaptação, no sentido de uma receptividade positiva a críticas e aprendizagem a partir dos erros. A capacidade de relacionamento, por sua vez, englobaria a percepção de confiança/autenticidade/apoio obtido nos relacionamentos interpessoais, a sensação de conforto na presença de outras pessoas e a tolerância ou o respeito à diversidade. Por fim, a reatividade emocional estaria relacionada à capacidade de lidar com situações de enfrentamento e de superação de perturbações emocionais, prevenindo grandes desequilíbrios.

Compreendendo a resiliência, portanto, enquanto um “conjunto de competências necessárias para o enfrentamento e para a superação das adversidades” (GARCIA; BORUCHOVITCH, 2014, p. 279), propomos uma aproximação entre esse construto e a proposta trazida pela BNCC em sua última versão, organizada em torno da ideia de competências a serem desenvolvidas junto aos estudantes ao longo da educação básica.

Definidas enquanto “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, 2018, p. 8), as dez competências gerais são comumente nomeadas como: 1. conhecimento; 2. pensamento crítico e criativo; 3. repertório cultural; 4. comunicação; 5. cultura digital; 6. trabalho e projeto de vida; 7. argumentação; 8. autoconhecimento e autocuidado; 9. empatia e cooperação; 10. responsabilidade e cidadania.

Dentre elas, destacamos as três últimas como aquelas que seriam mais especificamente voltadas ao desenvolvimento socioemocional, tendo em vista que dizem respeito à mobilização de conhecimentos e habilidades para “se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva” (IAS, 2014, p. 9).

Propomos, dessa forma, uma aproximação entre essas três competências de caráter socioemocional e as características pessoais relacionadas à resiliência, organizada nas três classes exploradas acima: noção de controle, capacidade de relacionamento e reatividade emocional. Para tanto, transcrevemos as competências de número 8, 9 e 10 do documento na ordem inversa, de forma a associá-las com a categorização de Prince-Embury (2007):

Tabela 1: Associação entre as três classes propostas em Prince-Embury (2007) e as competências socioemocionais da BNCC

<p>Noção de controle (autoeficácia; adaptabilidade)</p>	<p>Capacidade de relacionamento (confiança; autenticidade; apoio; conforto; tolerância/respeito)</p>	<p>Reatividade emocional (sensibilidade; capacidade de superação e prevenção de desequilíbrios emocionais)</p>
<p>Competência 10 (responsabilidade e cidadania) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>Competência 9 (empatia e cooperação) 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.</p>	<p>Competência 8 (autoconhecimento e autocuidado) 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.</p>

Fonte: Elaboração da autora, a partir de Brasil (2018) e Prince-Embury (2007)

A leitura proposta na tabela acima, que sugere que o desenvolvimento de competências relacionadas à resiliência – e de um padrão de comportamento baseado na autorresponsabilidade – seja um dos objetivos apontados na BNCC, encontra respaldo em outros trechos do documento, como o seguinte:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, **resiliente**, produtivo e **responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o **desenvolvimento de competências** para

aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, **atuar com discernimento e responsabilidade** nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter **autonomia para tomar decisões**, ser **proativo** para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções**, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14, grifos nossos)

É possível, ainda, relacionar as características pessoais promotoras de resiliência aos padrões de atribuição de causalidade mencionados anteriormente. Os resultados do estudo realizado por Garcia e Boruchovitch (2014), com alunos dos anos finais do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Minas Gerais, sugerem que quanto mais os alunos atribuem as causas de seu desempenho escolar a elementos internos e controláveis, mais eles tendem a apresentar características pessoais relacionadas à resiliência, ou seja, maior controle e capacidade de relacionamento e menor reatividade emocional. Do mesmo modo, quanto mais resilientes são os estudantes, maior a tendência ao padrão atributivo de causalidade considerado mais adaptativo.

Conforme explorado nesta seção – que buscou tensionar os “diagnósticos” macrossociológicos com os possíveis “prognósticos” individuais –, a ideia de adaptação é apresentada de forma positiva, no âmbito dos estudos desenvolvimentais. No entanto, é justamente essa ideia, no seu entendimento socioeconômico e político, que tem sido foco de controvérsias em leituras críticas sobre os chamados currículos socioemocionais, dentre os quais estaria a BNCC.

Nesse sentido, a percepção de que “a escola [...] deve ser vista como uma entidade promotora de resiliência, na qual as crianças, em sala de aula, possam desenvolver as competências necessárias para ter sucesso, por meio da superação das adversidades” (GARCIA; BORUCHOVITCH, 2014, p. 282) tem sido foco de problematizações contemporâneas, que apontam esse tipo de racionalidade como pouco crítico em relação às condições (muitas vezes, externas e pouco controláveis) que causam as adversidades a serem superadas.

Em muitas dessas críticas, é possível encontrar uma preocupação com o retorno ao entendimento da escola enquanto instituição meritocrática, que classificaria/selecionaria os indivíduos a partir das competências adquiridas e dos esforços desempenhados, responsabilizando-os pelos resultados obtidos. Passemos, então, a uma breve análise dessas leituras.

4. Leituras críticas sobre os “currículos socioemocionais”: os limites do foco em competências individuais em políticas públicas

Carvalho e Silva (2017), ao examinarem os regimes de implementação de políticas curriculares, atualmente em curso no país, observam que

noções como competências socioemocionais, habilidades do século XXI, paradigma holístico, currículo socioemocional e abordagem transversal tornaram-se recorrentes nos debates educacionais, especialmente no período em que estivemos envolvidos nas questões atinentes à base comum curricular. (p. 175)

Para os autores – assim como grande parte dos críticos da chamada pedagogia das competências, que passou a organizar os objetivos de aprendizagem na terceira versão da BNCC –, a difusão desse modelo contemporâneo de currículo é problemática, na medida em que considera os estudantes como capital humano a ser investido.

Segundo Ramos (2016), em um contexto de crise da empregabilidade e neoliberalismo, ganha força a ideia de que é necessário um trabalhador flexível, **adaptado** e **adaptável** às demandas do capital (MELO; MAROCHI, 2019, p. 18), que se perceba como um “empresário de si mesmo”, ou seja, uma máquina que produz rendimentos a partir do “capital-competência que recebe” (FOUCAULT, 2010, apud LEMOS; MACEDO, 2019, p.64). Em meio a esse cenário, as reformas educacionais estariam adquirindo um caráter cada vez mais empresarial, na medida em que conteúdos formativos historicamente produzidos teriam seu espaço progressivamente cedido a competências comportamentais “úteis e transferíveis para a vida social” (MELO; MAROCHI, 2019, p.19), da forma como ela se apresenta.

Nessa leitura, a escola passaria a focar, portanto, no desenvolvimento de habilidades para que os estudantes possam se ajustar (e não propriamente transformar) a uma realidade cada vez mais competitiva e se responsabilizar pelas escolhas realizadas e resultados obtidos. Para tanto, a inculcação de mecanismos de autocontrole – a exemplo da resiliência – seria uma forma de desenvolver uma mentalidade racional-utilitária e uma subjetividade adaptável. O investimento estatal nas chamadas competências socioemocionais seria, nesse sentido, uma forma de “extrair da população a potência produtiva” e minimizar situações de risco e despesas futuras (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 187)

Podemos arriscar algumas interpretações a partir de leituras críticas como as apresentadas acima, que se debruçam sobre os movimentos de reformas curriculares recentes. É possível perceber que surge um problema, quando aquilo

que deveria ser entendido como práticas educativas a serem estimuladas no nível micro, a fim de ampliar o potencial dos estudantes (o desenvolvimento de autorresponsabilidade e crenças positivas, estratégias de autorregulação, o cultivo de ambientes imediatos mais propulsores de resiliência, motivação etc.) torna-se o foco de políticas públicas, que representam a voz do Estado no nível macro. Esse, por sua vez, ao substituir uma linguagem baseada na garantia de direitos por outra que focaliza o desenvolvimento de competências, tenderia a transferir responsabilidades comunitárias para o indivíduo. Esse deslocamento da racionalidade governamental em direção a uma lógica comumente identificada como neoliberal vem sendo considerada por diversos pesquisadores como uma “biopolítica a administrar capitais humanos, investindo em habilidades socioemocionais” (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 64).

Estarmos atentos a tais leituras pode ser especialmente importante para a identificação de possíveis “abusos” de pressupostos teóricos e resultados de pesquisa no âmbito da psicologia e dos riscos potenciais que determinadas interpretações apresentam. Nesse sentido, vale mencionar, ainda que brevemente, um trecho do relatório, publicado em 2017, pela McKinsey & Company (DORN et al., 2017), a partir da análise dos dados de 2015 do Pisa, tematizado no trabalho de Lemos e Macedo (2019).

O relatório afirma que uma das conclusões a que se chegou, ao analisar os fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina, é que “a mentalidade dos alunos afeta os resultados escolares quase duas vezes mais que o contexto socioeconômico” (DORN et al., 2017, p. 25). Na seção dedicada à tematização desse achado, os autores do relatório fazem referência ao estudo de Carol Dweck (2006), segundo a qual indivíduos que apresentam “mentalidade de crescimento” (ou seja, que atribuem a causalidade de seu sucesso ao “trabalho duro e aprendizado” – fatores internos e controláveis) são mais resilientes e tendem a ser mais motivados do que outros com “mentalidade fixa”.

Os autores mencionam, ainda, um estudo realizado no Chile, pela Universidade de Stanford, que verificou que “alunos de baixa renda com forte mentalidade de crescimento conseguem atingir o mesmo alto nível de realização que alunos de alta renda com mentalidade fixa” (DORN et al., 2017, p. 25).

Cabe um olhar cuidadoso para a forma como esses estudos foram conduzidos, para os questionários utilizados, para o grau de generalização das

respostas e, sobretudo, para a forma como essas mesmas mentalidades são influenciadas pelos contextos socioeconômicos em que os diferentes alunos estão inseridos. Como buscamos apresentar no presente trabalho, faz-se necessário tensionar constantemente o “macro” e o “micro”, de forma a evitar tanto um determinismo incapacitante, quanto uma exacerbação das capacidades individuais em cenários profundamente desiguais. Essa última se torna especialmente importante, na medida em que arrisca culpabilizar aqueles que já estão em posições vulneráveis, sobre os quais recai, novamente, o estigma do fracasso escolar.

5. Considerações finais

Ao longo deste ensaio, buscamos uma aproximação constante entre as contribuições advindas do campo da sociologia e da psicologia da educação, que buscam explicar e/ou intervir sobre o desempenho escolar de diferentes estudantes.

Em primeiro lugar, em se tratando da complexidade que envolve a temática do sucesso/fracasso escolar, buscamos realizar uma reflexão de inspiração sociológica, que apresentasse parte dos mecanismos em nível “macro”, envolvidos na reprodução de desigualdades educacionais que remontam à expansão histórica dos sistemas escolares. Problematizamos, nesse sentido, um padrão de culpabilização discente sobre o desempenho escolar, comumente observado no julgamento moral realizado pelo corpo docente-administrativo e que, muitas vezes, ignora problemas mais amplos como o caráter monocultural da própria escola e uma igualdade de tratamento a alunos que apresentam chances desiguais de êxito.

Em segundo lugar, voltando o olhar para o nível “micro” das dinâmicas e interações cotidianas em sala de aula, buscamos investigar alguns construtos trabalhados por estudos desenvolvimentais no âmbito da psicologia, aplicados ao contexto educacional, que oferecem possibilidades de intervir positivamente sobre o desempenho dos alunos. Destacam-se, nesse sentido, a ideia de resiliência e os padrões atributivos de causalidade (interna e controlável) em relação ao desempenho escolar, estreitamente conectados com as crenças e expectativas cultivadas pelos estudantes e que refletem na motivação para aprendizagem. Diante da ênfase crescente em habilidades socioemocionais, verificada em documentos curriculares, propomos uma articulação entre esses construtos e algumas das competências elencadas pela BNCC, referência curricular obrigatória no país.

Por fim, passando das possibilidades aos limites, buscamos contemplar alguns dos estudos que lançam um olhar crítico sobre as intencionalidades que estariam por trás do “investimento socioemocional” realizado pelo Estado, por meio das reformas curriculares recentes. Ganham importância, nesse sentido, as leituras que associam esse movimento a uma lógica neoliberal, que busca promover uma adaptação acrítica dos indivíduos à sociedade tal como ela é – ou seja, marcada por relações sociais desiguais –, transferindo para eles a total responsabilidade pela sua trajetória (de sucesso ou fracasso) profissional e/ou pessoal.

Seguindo o caminho traçado no presente ensaio, podemos retornar ao campo das possibilidades e encerrar com a proposta de novas questões a serem investigadas futuramente, considerando que políticas como a BNCC estão chegando ao “chão da escola” no presente momento: Quais são as racionalidades/intencionalidades desenvolvidas na implementação dessas políticas pelos agentes da linha de frente? Quais são as leituras e os sentidos que estão sendo atribuídos pelos gestores, professores e demais agentes escolares à necessidade de desenvolvimento de tais competências socioemocionais? Que efeitos estão sendo verificados, na prática, para os estudantes? Seria oportuno, desse modo, buscar compreender de que outras formas o investimento em habilidades socioemocionais pode ser valioso para os alunos, no sentido de seu desenvolvimento pessoal, contribuindo para a melhoria de sua experiência escolar, e proporcionando uma inclusão transformadora (e não uma adaptação acrítica) na sociedade.

Referências bibliográficas

- ALVES, M. T., SOARES, J.F., XAVIER, F.P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013. Hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, n.4, p. 49-81, 2016. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/181/84>> Acesso em 02 jan. 2021.
- BECKER, G. S. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: Columbia University Press, 1964.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: M. A. Nogueira, A. Catani (Orgs.). **Escritos de educação**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> 2018. Acesso em: 29 junho de 2020.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00173.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

DWECK, C. S. **Mindset: the new psychology of success**. NY: Random House, 2006.

DORN, E. et al. **Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina**. 2017. Disponível em: <<https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/what%20drives%20student%20performance%20in%20atin%20america/fatores-qu-port.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

DORNELES, T. M. As bases neuropsicológicas da emoção: um diálogo acerca da aprendizagem. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoti, v.2, n. 2, p. 14-21, 2014. Disponível em: <<http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/41/37>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

FUHRRAAD, I. L.; XIMENES, P. Contribuições da psicologia para a educação. In: TUNES, E. (Org.) **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 17-28.

GARCIA, N. R.; BORUCHOVITCH, E. Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e a resiliência em estudantes. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 277-286, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n2/a10v19n2.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2021

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A. OJEDA, E. N. S., RODRÍGUEZ, D. (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 22, p. 15-46, 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

HEIDER, F. **The psychology of interpersonal relations**. New York: Wiley, 1958.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

KELLEY, H. H. **Attributions in social interactions**. Morristown, NJ: General Learning Press, 1971.

LAHIRE, B. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural? **Fórum Sociológico**, Lisboa, n. 18, p. 79-85, 2008.

Disponível em: <<https://journals.openedition.org/sociologico/287>>. Acesso em: 03 de abr. 2021.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. F. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 57-73, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582/22265>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

LIMA, E. V. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: Inter Alia, 2007

MELO, A.; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e203727.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2021.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n.1, p.77-85, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação no imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. **Caderno de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v.4, n.6, p.43-66, 1995.

OLIVEIRA, F. Neves de; MACEDO, L. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 983-1004, 2011. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8347/6147>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Correção de fluxo em uma escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro**: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, R. P; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PARSONS, T. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PRINCE-EMBURY, S. **Resiliency scales for children & adolescents**: a profile of personal strengths. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, 2007.

RAMOS, M. N. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-75

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H. M. B.; COSTA, W. M. R. A reforma da educação. In: _____. (Orgs.) **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000. p.189-219

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

VALLE, I. R. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187672/Sociologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e-book.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 02 jan. 2021.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, s/l, v.92, n.2, p. 548-573, 1985.