

Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia

Nora Krawczyk

Dirce Zan

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Resumo

Propõe-se um debate crítico sobre o “novo normal” que se desenha no processo de pandemia no Brasil e a relevância do tema da resiliência em discursos oficiais nos vários espaços sociais e institucionais. Vista como a competência cultivada por docentes, alunos e famílias diante da atual situação sanitária, ela necessitaria ser ensinada na escola no contexto dos pressupostos epistemológicos das competências socioemocionais. Analisa as críticas oriundas da psicologia, da sociologia e da pedagogia. Atualmente, investir em uma educação focada no desenvolvimento de competências socioemocionais, em especial, na habilidade de resiliência pode levar a uma formação compatível com um novo e inevitável contexto educacional, social e econômico distante de qualquer projeto comprometido com transformações sociais significativas.

Palavras-chave: pandemia, competências socioemocionais, resiliência, política educacional, currículo.

Resilience or resistance: a post-pandemic social dilemma

Abstract

It proposes a critical debate about the "new normal" that is drawn in the pandemic process in Brazil and the relevance of the resilience theme in official discourses in the various social and institutional spaces. Seen as a competence cultivated by docents, students, and families during the ongoing sanitary situation, it should be taught at the school in the context of epistemological assumptions of socioemotional competencies. It analyses the critiques derived from psychology, sociology, and pedagogy. Nowadays, investing in education focused on developing socioemotional competencies, especially the ability of resilience, can lead to a formation compatible with a new and inevitable educational, social, and economic context far from any project compromised with significant social transformations.

Keywords: pandemic, social-emotional competences, resilience, educational policy, curriculum

Resiliencia o resistencia: un dilema social pospandémico

Resumen

Se propone un debate crítico sobre la “nueva normalidad” que se perfila en el proceso pandémico en Brasil y la relevancia del tema de la resiliencia en los discursos oficiales en los distintos espacios sociales e institucionales. Considerada como la competencia cultivada por docentes, estudiantes y familias ante la situación de salud actual, sería necesario que sea impartida en la escuela en el contexto de los supuestos epistemológicos de competencias socioemocionales. Analiza las críticas desde la psicología, la sociología y la pedagogía. En la

actualidad, invertir en una educación centrada en el desarrollo de competencias socioemocionales, especialmente la resiliencia, puede conducir a una formación compatible con un nuevo e inevitable contexto educativo, social y económico que se aleja de cualquier proyecto comprometido con transformaciones sociales significativas.

Palabras clave: Pandemia, Competencias socioemocionales, Resiliência, Política Educacional, Currículum.

Visto que este século (s.XX) nos ensinou e continua a ensinar que os seres humanos podem aprender a viver nas condições mais brutalizadas e teoricamente intoleráveis, não é fácil aprender a extensão do regresso, por desgraça cada vez mais rápido, ao que nossos ancestrais do s. XIX teriam chamado de padrões de barbarismo. (Hobsbawm, E. *A era dos extremos. O breve século XX*, 1994, p. 22).

O ano de 2020 está marcado pelo Covid19 e pela forma excepcional com que esse vírus colocou em questão as escolhas e os caminhos que a humanidade traçou até aqui. Em meio à turbulência que vimos atravessando desde março daquele ano, as escolas têm sido fortemente afetadas. Foram fechadas logo no início, e diferentes ensaios para sua reabertura foram feitos, até que, neste início de 2021, de formas as mais controversas, esse retorno tem se dado em diferentes estados e municípios. Essa ação ocorre em meio à omissão do poder público federal e, em muitos casos, de governadores e prefeitos que deixam a cargo de familiares e comunidades a tomada de decisão sobre essa retomada. Em outros casos ainda, governantes se submetem ao poder empresarial do campo educacional e liberam as escolas privadas para que ajam como acharem melhor, sem propostas concretas do poder público que garantam condições sanitárias adequadas para que estudantes, professores e funcionários possam retornar à escola e sem a definição do grupo de professores como prioridade na fase inicial da vacinação.

Todo esse movimento nos leva a questionar: será que essa chamada ‘nova normalidade’ expressa a naturalização de mudanças no mundo do trabalho e da escola, e que o confinamento virou espaço de testagem? Uma naturalização preventiva às possíveis resistências? Não temos resposta a essas questões, mas há alguns indícios que pretendemos trabalhar neste texto. No entanto, temos uma certeza: o futuro pós-pandemia está sendo desenhado agora!

A análise e as reflexões aqui apresentadas são parte da pesquisa de acompanhamento da Reforma Educacional do Ensino Médio em São Paulo, coordenada pelas

autoras deste artigo. Para tanto, foram recuperados documentos das fundações e dos institutos envolvidos na divulgação das competências socioemocionais em secretarias estaduais de Educação, bem como nas escolas, a partir do que tem sido divulgado nos próprios *sites* das secretarias. Para este texto, reunimos também uma revisão dos artigos e dos *sites* com matérias sobre o tema; aulas e entrevistas proferidas pelo sr. Mozart Neves Ramos (ex-membro do Instituto Ayrton Senna e consultor da SEDUC), além do depoimento, em novembro de 2020, de um ex-integrante do Instituto Ayrton Senna (IAS) que atuou na formação de professores para trabalharem com o ensino de competências socioemocionais nas escolas.

“A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto” (Darcy Ribeiro)

A atual emergência sanitária nos pegou num momento de ataque cerrado à escola pública. A fragilidade da noção de educação pública como direito já estava presente na arena política e social brasileira mesmo antes do governo Bolsonaro. (ZAN e KRAWCZYK, 2019). No entanto, é possível afirmarmos que, com a última eleição presidencial, a defesa da educação como direito humano, assegurado pela Constituição Federal de 1988, vem cada dia perdendo terreno para a compreensão da educação como mercadoria e negócio rentável. Além dos cortes de verbas destinadas ao setor, ampliam-se também o interesse e as ações de empresários e fundações para a implementação de suas políticas privatistas e de orientação economicista na educação pública.

Ademais, é possível afirmar que, nos últimos 200 anos, salvo curtos períodos, a educação não tem sido uma das prioridades do Estado brasileiro. Por exemplo, diferentemente de outros países latino-americanos, a educação não foi prioridade para o desenvolvimento do conjunto do País nem no início da República, em fins do século XIX, nem nas duas décadas seguintes, quando a burguesia industrial emergiu e disputou a hegemonia das oligarquias agrárias. A ascensão econômica de segmentos industriais, bem como dos operários, aconteceu de forma lenta e subordinada à hegemonia agrária, sem possibilidades de intervenção do poder político. Nesse contexto, a educação não se colocava como prioridade, pois, afinal, na visão dominante, o exercício dos trabalhadores agrícolas prescindia até mesmo da alfabetização das primeiras letras. Embora alguns representantes do pensamento intelectual entendessem a educação como necessária para o desenvolvimento, e mesmo que nas décadas posteriores se observassem uma intensa

urbanização e a ampliação de postos de trabalho, isso não foi suficiente para torná-la uma prioridade para o desenvolvimento do País, assentado no modelo do capitalismo dependente (Fernandes, 1976).

Um país com fortes divisões sociais e conflitos regionais também não visualizava a educação escolar como estratégia civilizatória nem para criação de um *ethos* nacional. Pelo contrário, o debate sobre a divisão social do trabalho e o papel da educação é contínuo no Brasil, reproduzindo os interesses do capital e afastando os filhos dos trabalhadores da possibilidade de uma formação científica e humanista.

A forte mobilização pela educação, ocorrida na década de 1980, que acompanhou a luta pela democratização da sociedade, demonstra que esse cenário não tinha mudado substancialmente e, pela primeira vez, as demandas por educação e também por saúde pública encontraram respaldo nos preceitos da Constituição de 1988. No entanto, a balança que se inclinava na direção das forças progressistas brasileiras, em menos de dez anos voltou-se para a hegemonia do projeto neoliberal de Estado, mostrando toda sua força no texto da Lei de Diretrizes e Bases aprovado em 1996 (Saviani, 1997).

De lá para cá, passamos por tragédias internacionais e nacionais, resultantes de um modelo econômico e social hegemônico que tem contribuído para o aprofundamento das desigualdades sociais. De lá para cá, a privatização da educação chegou cavalgando acima do descaso histórico dos direitos sociais e dos bens públicos. São redes empresariais que se fortalecem cada vez mais, ampliando seu campo de atuação, para assegurar a consolidação do projeto que representam.

Essa disputa acirrada de diferentes interesses em torno da educação tem resultado, ao mesmo tempo, em pequenos movimentos para ampliar a inserção de crianças e jovens na Educação Básica. Exemplo disso está expresso nos dados da PNAD de 2018, que apontam que a taxa líquida de matrículas no Ensino Fundamental chegou a 98%. No entanto, também apresentam a persistência do grave problema do abandono escolar: em 2018, 40% da população brasileira com idade superior a 25 anos não havia concluído o Ensino Fundamental, e 49% dos brasileiros entre 25 e 64 anos não haviam concluído o Ensino Médio. O Brasil figurava com a quinta maior taxa de pessoas com mais de 15 anos ainda analfabetas, na comparação com países da América Latina. O aumento no nível de instrução da população brasileira ao longo das últimas gerações foi considerável, mas insuficiente para colocar o Brasil próximo ao patamar internacional (Lima, 2010; Lima, 2020). Dessa forma, é

possível afirmar que existe uma enorme dívida social e promessas não cumpridas, que convivem, ao mesmo tempo, com o surgimento de novas necessidades e demandas.

A pandemia nos atinge num momento de grave retrocesso político e crise econômica que repercutem na definição dos rumos para a educação. Irrompe em meio a um conjunto de reformas trabalhistas que afetam as precárias condições de trabalho docente; a uma política macarthista de ataque aos professores; à escolha de seus materiais didáticos e aulas, que reforça um comportamento social de denúncia; ao aumento crescente das chamadas escolas cívico-militares, com foco no disciplinamento das futuras gerações e socialização nos valores conservadores de autoridade; a uma reforma regressiva do ensino, que desvaloriza a formação geral do jovem e aposta no retorno de uma formação profissional sem fundamentação científica e baseada na inculcação de valores e comportamentos que estão em sintonia com o discurso do “sucesso no mercado de trabalho”. Ao mesmo tempo, acelera-se a implementação de projetos curriculares voltados a desenvolver as competências¹ socioemocionais como estratégia para atingir os ideais de formação e, em especial, a difundir a resiliência como valor a ser cultivado para enfrentar o chamado ‘novo normal’ que se expressa em reformas educacionais compatíveis com os interesses do mercado de trabalho e com a captura da subjetividade em prol dos valores e dos interesses atuais do capital (Alves et al., 2009).

Trabalhamos com a hipótese de que a priorização do desenvolvimento de tais competências se articula ao que Safatle (2020, p. 30) denomina “design psicológico” do neoliberalismo, ou seja, um projeto voltado para a

...internalização de predisposições psicológicas visando à produção de um tipo de relação a si, aos outros e ao mundo guiada através da generalização de princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade, de posicionamento, para todos os meandros da vida....

Nesse projeto, há uma clara intencionalidade de despolitizar a vida social e psicologizar a economia e as relações de trabalho e, diríamos nós, a formação escolar das novas gerações. Nesse sentido, podemos afirmar que cada vez mais se busca, através de discursos psicológicos e morais, a reeducação dos sujeitos com vistas à internalização da racionalidade econômica como a única forma de racionalidade possível.

¹ Na bibliografia sobre o tema, têm sido utilizadas, de forma indistinta, “competências” e “habilidades” socioemocionais.

A defesa da ênfase nas competências socioemocionais, não cognitivas, nas escolas está fortemente presente nos discursos de economistas, de fundações empresariais e de organismos internacionais. Desde 2011, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com outras instituições, tem concentrado sua participação em consultorias e organização de fóruns, cursos e publicações destinados, principalmente, aos órgãos de governo estadual e municipal, com o objetivo de garantir a incorporação das competências socioemocionais nos currículos brasileiros. (Entrevista a ex-membro do IAS).

Uma preocupação importante, de lá para cá, tem sido divulgar o potencial dessas competências na vida dos estudantes e, particularmente, encontrar formas de mensurar suas repercussões nos estudos e em sua atuação profissional futura. Na reforma curricular de ensino médio, em vários estados, criou-se o recurso pedagógico de construção do “projeto de vida” como componente curricular e também como organizador da vida escolar. Dessa forma, segundo entrevista que realizamos com um ex-membro do IAS, a escola possibilitará ao estudante definir “quem ele quer ser”, identificar e desenvolver as competências socioemocionais para agir de forma exitosa.

Essas competências estão também presentes no documento da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e deveriam, segundo o MEC, embasar a reforma curricular de todos os estados brasileiros até 2020, travestindo a administração e o controle de emoções e sentimentos dos futuros trabalhadores em formação integral (Silva, 2018). Nesses documentos, a educação socioemocional parece ser compreendida como a aquisição do processo de manejo das emoções, a habilidade de saber lidar e redirecionar emoções, de forma a fortalecer o indivíduo e a empatia com o outro. Algo que nos remete ao debate em torno da ideia de inteligência emocional – amplamente difundido nos anos de 1990 nas escolas (Patto, 2000 referido por Silva, 2018) e, de certo modo, também presente na análise crítica de Safatle (2020, p. 31), que reconhece ser esse manejo parte intrínseca do projeto hegemônico em curso. Dessa forma, o objetivo é que “...os sujeitos compreendam seus afetos como objetos de trabalho sobre si tendo em vista a produção de ‘inteligência emocional’ e busquem a otimização de suas competências afetivas...”.

Da reprodução da consciência às habilidades socioemocionais

Cinquenta anos atrás, na década de '70, coube a Samuel Bowles e Herbert Gintis, dois economistas norte-americanos², analisarem, em uma perspectiva crítica, a importância da escolarização no processo de reprodução social no capitalismo. Em seu livro *Schooling in capitalist America* (1981), os autores mostram como a “reprodução da consciência” – experiências, crenças, valores, percepção de si próprio e comportamentos – é fundamental para o bom funcionamento das instituições econômicas.

A reprodução das relações sociais da produção depende da reprodução da consciência [...] A iniciação dos jovens no sistema econômico é facilitada por uma série de instituições, incluindo a família e o sistema educativo, que são as que estão mais estreitamente relacionadas com a formação da personalidade e da consciência. (Bowles & Gintis, 1981, p.169, versão em espanhol)

Permitimo-nos fazer esta digressão para mostrar que o que Bowles e Gintis, bem como outros autores críticos, denunciam como formas de reprodução das relações de dominação capitalistas na década de 1970, hoje está traduzido em competências socioemocionais. Como tem sido amplamente difundido em certos círculos do campo da psicologia e da educação, as habilidades e/ou competências não cognitivas são de fundamental importância para o cidadão do século XXI (OCDE, 2015; Thiel & Thomsen, 2009). Segundo essa concepção formativa, adquiridas tais habilidades, os sujeitos passam a responder a um padrão desejável, para enfrentar com êxito as exigências e os desafios para o século que se inicia, conforme está expresso em documentos da Unesco (Delors et al., 1998; Instituto Airton Sena, [s.d.]). Para tanto, a escola é um espaço privilegiado para desenvolver essas habilidades.

Diferentes setores (empresas, universidades, pesquisadores e organizações internacionais, entre elas, agências das Nações Unidas e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) estão focados na identificação e na avaliação de tais competências. Têm como preocupação a sua mensuração objetiva e a possibilidade de serem ensinadas na escola. Em diferentes estudos, produzidos ou divulgados por esses organismos e agências, busca-se estabelecer uma correlação entre o êxito obtido em diferentes áreas da

² Samuel Bowles e Herbert Gintis foram parte da geração dos economistas críticos que surgiu na década de 1960 nos EUA, durante as intensas explosões sociais e as lutas pelos direitos civis da população afro-americana e a mobilização contra a guerra do Vietnam. Fizeram parte também do movimento de sociólogos, politicólogos e economistas que, nos anos 1970, nos EUA e na Europa, publicaram importantes obras, mostrando o papel da escola no processo de reprodução social, opondo-se radicalmente aos princípios da Teoria do Capital humano.

vida de um indivíduo – social, educacional, profissional e laboral (Santos et al., 2018)³ – e a aquisição dessas competências (Santos & Primi, 2014).

As competências socioemocionais são definidas de diferentes formas, mas recorrentemente se referem a características individuais que incidem nos resultados socioeconômicos. Promovem o bem-estar individual, os bons relacionamentos com outros e o progresso nos estudos e no trabalho (Bassi et al., 2012; Golemann, 1995; IAS, 2013; OCDE, 2015). Podemos dizer que são um conjunto de traços de personalidade do sujeito valorizado, avaliado e mensurado de forma utilitária (Delvaux, & Mangez, 2008). Sendo assim, elas podem ser incluídas na avaliação internacional, possibilitando a comparação entre *performances* dos escolares e ampliando assim o universo de conhecimento que o PISA oferece (OCDE, 2015).

Nesse sentido, retornamos a Popkewitz (2000, p.viii) quando nos diz que os indicadores de avaliação e comparação dos sistemas educacionais nacionais podem ser compreendidos como “práticas discursivas cujas distinções e categorias ordenam o mundo, definem os lugares dos indivíduos e estabelecem regras e normas pelas quais a expressão e as práticas são possíveis”.

O teste *Social and Emotional Non-Cognitive Nationwide Assessment* (SENNA), desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a OCDE, é o primeiro instrumento brasileiro de medição, em larga escala, das competências socioemocionais dos estudantes a partir do ambiente escolar. Temos informação de que foi aplicado um projeto piloto em 2013 a 25 mil crianças da rede estadual do Rio de Janeiro e em 2015 a 105.594 estudantes do 1.º ano do ensino médio da rede estadual do Ceará (Paiva, 2014).

É sustentado no chamado modelo dos Big Five, também conhecido como Modelo dos Cinco Grandes Fatores. São cinco características de personalidade representativas das que um indivíduo possa ter em diferentes culturas, momentos e sociedade (Santos & Primi, 2014).

As principais motivações por trás da construção desse instrumento foram duas: disponibilizar uma ferramenta de monitoramento e apoio na formulação de políticas públicas e, ao mesmo tempo, obter uma medida confiável do estágio de desenvolvimento não cognitivo dos alunos no momento da aplicação. (Domingues dos Santos et al., 2017, p.5)

³ Por exemplo, a economista Miriam Gensowski, da Universidade de Copenhague, apresentou sua pesquisa sobre a relação entre salário e personalidade, em São Paulo, no XI Seminário Itaú Internacional de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, com apoio do Instituto Ayrton Senna, e revelou que traços de personalidade podem ter impacto na renda dos trabalhadores (Fetraconspar, 2014).

Através do instrumento de mensuração SENNA, buscam-se as correlações entre as competências socioemocionais e o rendimento em matemática e português. No caso do Ceará, por exemplo, concluiu-se

que a abertura a novas ideias e a amabilidade são os traços socioemocionais mais relacionados ao desempenho dos alunos em português, enquanto para matemática estão mais associados a conscienciosidade e a estabilidade emocional. Quando comparamos meninos com meninas, observamos que eles são mais influenciados pela estabilidade emocional. (Domingues Santos et al., 2017, p.1)

O modelo que tem sido adotado em estudos como os citados anteriormente tem sido também criticado pelo seu caráter imutável, estático e determinista, que outorga à personalidade humana ignorar o viés cultural e o evidente conjunto de valores presentes no construto, que leva certos traços a serem considerados como positivos e outros como negativos (Yee, 2005 citado por Smolka, 2015).

De forma similar ao PISA, o SENNA, que pretende se tornar uma avaliação em larga escala, pode ser analisado como um dispositivo que difunde um tipo de conhecimento com vistas a orientar e controlar a ação social. “Os instrumentos de ação social são portadores de valores, são alimentados por uma interpretação do social e concepções precisas de um modo de regulação visado...”. Cada instrumento “induz uma problematização particular dos objetos aos quais se aplica na medida em que hierarquiza variáveis e pode mesmo induzir um sistema explicativo” (Lascoumes & Le Galès, 2007 citado por Carvalho, 2011, p.15).

Ana Smolka (2015) e uma equipe de pesquisadoras analisam, a partir da perspectiva da psicologia, os pressupostos e as implicações do SENNA para a educação e mostram como esse instrumento divide artificialmente os professores em afetivos e cognitivos. Não cabe aqui um detalhamento dessa análise, mas é importante destacar que as autoras mostram como, na noção de personalidade subjacente a esse modelo, se descartam as profundas relações entre emoção e cognição e reduz-se a personalidade humana a alguns poucos traços plausíveis de serem analisados separadamente.

Enquanto, no campo mais abrangente das ciências, da neurologia à sociologia, os esforços vão no sentido de buscar novas formas de compreensão e de investigação dessas intrínsecas relações, o pressuposto reiterado na avaliação é que é possível tratar de emoção e de personalidade dispensando ou alijando-a da dimensão cognitiva (Non-cognitive Assessment). (Smolka et al., 2015, p. 222)

Também é importante destacar que um grave problema dessa perspectiva é a negação da complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Esse é um processo, como nos lembra Charlot (2001), pautado por uma pluralidade de relações com o(s) saber(es) e

que demanda, do sujeito que aprende, relação consigo, com o outro e com o mundo. É, portanto, uma ação singular e social que não cabe em categorizações, na sua maioria pautadas pela ausência do comportamento que permitiria que a aprendizagem ocorresse. Para ele, “...praticar uma tal categorização, sempre possível, é permanecer em um nível sumário de análise...” desse processo (p. 23).

Ainda que na bibliografia sobre o tema não se encontre explicitamente uma hierarquia entre as competências socioemocionais, é fácil perceber, como o demonstraremos mais adiante, o destaque dado para a resiliência, principalmente nestes tempos de pandemia (Araújo, 2020; Novaes e Ramos, 2020). Ainda não existem técnicas para medir especificamente a capacidade de resiliência dos indivíduos, mas já há uma escala de resiliência validada na população brasileira (Angst, 2009) e outra em fase de validação, que listam e medem os níveis de adaptação psicossocial positiva. Esses investimentos em técnicas de avaliação e mensuração desmembram a personalidade de um sujeito e o próprio sujeito em componentes isolados, para supostamente ‘descobrir’ a fórmula para a aprendizagem.

Não podemos deixar de lembrar novamente os pesquisadores críticos já citados, que, na década de 1970, mostraram como os testes psicométricos de desempenho cognitivo, tais como os de Quociente de inteligência – QI –, muito presentes na época e ainda hoje utilizados na psicopedagogia e na área de recursos humanos das empresas, têm um caráter fortemente simbólico e legitimador das desigualdades educacionais, salariais, dentre outras. Ocorre, então, o “fomento de uma consciência generalizada que evita a formação dos nexos sociais e a compreensão crítica mediante os quais as condições sociais poderiam se transformar”. Com efeito, “ao longo de toda a história os padrões de privilégio têm sido justificados utilizando elaboradas fachadas” (Bowles & Gintis, 1981, p. 139, versão em espanhol). Resta-nos perguntar: qual é a “fachada” do século XXI?

Resiliência como Objetivo Educacional?

O desenvolvimento de competências e habilidades é um objetivo perseguido pelas políticas educacionais desde os anos de 1990. Em um outro contexto de crise econômica e crescimento do desemprego, a educação por competências ganhou espaço nas políticas públicas. Pautada pela noção de empregabilidade do trabalhador, a escola passou a ser compreendida como o local para desenvolver habilidades e competências que, na concepção

dos formuladores de políticas, permitissem uma formação mais flexível e adaptável ao novo modelo de organização produtiva. Era o momento de o trabalhador se mostrar necessário ao mercado, ser criativo e inovar, diante de um contexto de escassez dos empregos formais (Ramos, 2006; Ribeiro, 2007).

Naquele momento de expansão dos princípios neoliberais, com a pretensão não apenas de reestruturar as esferas econômica, social e política, mas também de redefinir as próprias formas de representação e significação social (Silva, 1994), o currículo foi estratégico. Como nos anos de 1990, em que a teoria psicológica de César Coll (Moreira, 1997) dominou os documentos oficiais – os *Parâmetros Curriculares Nacionais* –, no momento atual se vislumbra novamente uma supervalorização da psicologia que, de certo modo, fundamenta o documento da *BNCC*, e que está a serviço da mesma estratégia, ou seja, de negligenciar o caráter político da discussão sobre a qualidade do ensino. Como nos alerta Varella (1991), o recurso à psicologia ocorre principalmente em momentos de crise das instituições e, nesse momento atual, acompanhamos uma retomada da psicologização do espaço escolar.

Em busca de hegemonia, o projeto neoliberal se esforça por criar um lugar em que seja impossível pensar visões alternativas de sociedade, e a escola e, em especial, o currículo passam a ser estratégicos para esse projeto. Em um momento como o da pandemia, em que o governo tem feito a escolha pelo aprofundamento dos ajustes e das políticas neoliberais, vemos novamente ações que caminham nesse sentido.

O *site Futura*, da Fundação Roberto Marinho, publicou um texto intitulado “Competências sócio-emocionais em tempos de pandemia do coronavírus”, que se pauta pela convicção de que “os dias à frente são nebulosos e vão exigir uma enorme capacidade de resiliência...”. Essa é a introdução para apresentar opiniões de “especialistas, educadores e parceiros” (representantes de diferentes fundações e institutos privados), “que enxergam muitas possibilidades de desenvolvimento (das competências sócio-emocionais) não só para estudantes, mas para toda a sociedade” (Menezes, 2020 s/p).

Resiliência é uma noção que possui entendimentos diversos. De forma geral, é compreendida como uma habilidade que se caracteriza pela capacidade de um determinado sujeito ou grupo passar por uma situação adversa, conseguir superá-la e sair dela fortalecido (Angst, 2009; Taboada et al., 2006). Todavia, o campo da psicologia organizacional ou empresarial refere-se à existência – ou à construção – de recursos adaptativos, de forma a

preservar a relação saudável entre o ser humano e seu trabalho em um ambiente em transformação, permeado por inúmeras formas de rupturas.

O termo “resiliência” originou-se no âmbito da física para definir a propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original, após terem sido submetidos a uma deformação elástica. No dicionário de língua portuguesa, aparece também o uso figurativo para esse termo: a capacidade de quem se adapta às intempéries, às alterações ou aos infortúnios. Há pouco tempo ele começou a ser incorporado nas áreas de ciências humanas e, inclusive, no vocabulário corrente.

Os primeiros trabalhos brasileiros sobre resiliência surgiram nas ciências humanas entre os anos de 1996 e 1998 e estão focados em crianças expostas a situações de risco e/ou vítimas de traumas. O que se apresentava como recurso psicoterapêutico para o auxílio a essas crianças logo foi assimilado e disseminado por várias áreas⁴, tais como a psicologia organizacional – responsável pelo recrutamento e seleção de pessoal para as empresas –, e posteriormente foi rapidamente incorporado no linguajar educacional. É importante ressaltar que a resiliência é vista, no campo da educação, como uma competência que pode ser adquirida na escola e permite ao jovem aprender a lidar com suas próprias emoções.

Dotado de nova conotação, no contexto do trabalho nas organizações o termo “resiliência” refere-se, segundo Barlach et al. (2008, p.104),

[...] à existência – ou à construção – de recursos adaptativos, de forma a preservar a relação saudável entre o ser humano e seu trabalho em um ambiente em transformação, permeado por inúmeras formas de rupturas. Coutu (2002) aponta três características da pessoa ou organização resiliente: 1) a firme aceitação da realidade; 2) a crença profunda, em geral apoiada por valores fortemente sustentados, de que a vida é significativa; e 3) uma ‘misteriosa’ habilidade para improvisar.

Nesse contexto, um conjunto de:

[...] qualidades/habilidades devem ser incorporadas (ou já presentes) pelo sujeito, como: otimismo, criatividade, senso de humor, memória acima da média, competência social e educacional, flexibilidade, iniciativa, propósitos; bom traquejo social, alto nível de inteligência, modos avançados de resolver problemas, alto nível de auto estima e autoconhecimento, habilidade de tomar decisões, empatia, esperança em relação ao futuro, consciência do seu valor e seu lugar no mundo; paciência, tolerância, responsabilidade, determinação, compaixão, autoconfiança, esperança como: otimismo, criatividade, senso de humor, memória acima da média, competência social e educacional, flexibilidade, iniciativa, propósitos; bom traquejo social, alto nível de inteligência, modos avançados de resolver problemas,

⁴ Segundo Angst (2009, p.255), os estudos sobre resiliência englobam áreas como a espiritualidade, transtorno de déficit de atenção, hiperatividade, trabalhadores do chão da fábrica de indústrias montadoras de veículos e autopeças e professores.

alto nível de auto estima e autoconhecimento, habilidade de tomar decisões, empatia, esperança em relação ao futuro, consciência do seu valor e seu lugar no mundo; paciência, tolerância, responsabilidade, determinação, compaixão, autoconfiança, esperança (Taboada et al., 2006, p. 106)

Assim, de alguma forma, as chamadas competências socioemocionais acabam sendo fundidas nas características de um indivíduo resiliente com maiores possibilidades de sucesso na vida e no trabalho.

Com a finalidade de contribuir com esse debate, apresentaremos, a seguir, argumentos que colaboram para a compreensão da presença crescente dessa noção no debate educacional. Parece-nos que a noção de resiliência vem ganhando um papel central há algum tempo, porém mais especificamente neste momento, em que tanto se fala na urgência de uma “nova normalidade”. O que está por vir é algo que nos assombra e preocupa, e nesse contexto de tamanha incerteza e pouca possibilidade de previsibilidade gera ainda maior ansiedade. São momentos como este que demandam de nós, pesquisadores, capacidade de análise para superar a aparência dos discursos e das práticas. Temos como hipótese a existência de um movimento crescente no campo educacional, que visa convencer-nos de que o melhor a ser feito neste momento é atuar para que crianças e jovens cultivem a resiliência como forma de se adaptar às mudanças estruturais que avançam sobre os direitos e a organização social.

Resiliência e um novo contexto escolar

Devido aos desafios educativos que a quarentena nos coloca, podemos afirmar que hoje as desigualdades educacionais atingem um novo patamar: tornaram-se mais visíveis e amplificaram-se. Desigualdades que vão da escassez de acesso aos meios digitais, da falta de condições adequadas em casa para os estudos, do adoecimento de familiares ao agravamento das condições econômicas de sobrevivência, em decorrência da perda do trabalho dos jovens estudantes ou de seus mantenedores.

Se considerarmos as relações raciais, é possível vislumbrar um cenário ainda mais grave. A população negra, além de estar significativamente mais afetada pelo Covid19 (Sandes, 2020), é a que mais tem sofrido com perda de renda nesse período – 73% dos negros e 60% dos brancos perderam renda – e é também a que tem maior dificuldade para

contornar, através do ensino a distância, a suspensão das aulas em escolas e universidades⁵ (Zan e Krawczyk, 2020).

Nesse contexto, governos municipais, estaduais e federal insistem em ações que buscam manter a normalidade da rotina escolar. Para tanto, mães e pais passaram a assumir parcialmente o lugar do(a) professor(a), na maioria dos casos sem ter a escolarização necessária e condizente com a demanda. Além disso, a pouca experiência e/ou o tempo escasso para se familiarizar com a lógica dos aplicativos transformou o acompanhamento das tarefas das crianças num verdadeiro martírio para as famílias. Tudo isso acontecendo em ambientes domésticos pouco propícios para a aprendizagem remota e somado às demandas de trabalho dos pais, que também se transferiram para o interior dos lares brasileiros.

Ao mesmo tempo, as plataformas e os aplicativos passaram a ocupar a centralidade das preocupações do trabalho docente, e o educador foi, na maioria das vezes, transformado em mero monitor do aprendizado, que deve acontecer em ambientes pouco compatíveis com a noção de aulas remotas. Pesquisa divulgada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação em abril deste ano (Gomes, 2020) apontava que 42% dos lares brasileiros não possuíam computadores – realidade que foi sendo constatada pelos professores ao longo desses meses na tentativa de dar continuidade ao trabalho escolar, conforme demandado pelos sistemas de ensino. Por mais que os governos tenham investido na distribuição de equipamentos e *chips*, para muitos professores e escolas o simples contato com uma parte significativa dos estudantes permanece impossibilitado.

Relatos como os registrados pela matéria do UOL (Cardoso, 2020) são frequentes: pais que dizem não possuir computador em casa e ter que dividir o único aparelho de celular da família entre as suas atividades de trabalho e as tarefas escolares dos filhos. Em outros casos, pais que têm sofrido com a perda de renda relatam que tiveram que aumentar os gastos com internet na busca por pacotes de dados ampliados e que viabilizassem as demandas das plataformas.

Crianças e jovens perderam, neste último ano, o convívio com seus professores e colegas. De uma rotina cotidiana de encontros na escola, passaram a uma vida reclusa em suas casas, onde nem sempre há um bom relacionamento familiar. Mas tudo isso é fortemente minimizado na hora de discutir se é realmente possível gerar um espaço de

⁵ Segundo dados da pesquisa *Pandemia na Favela*, realizada pelo Instituto Locomotiva, para a Central Única das Favelas (Cufa), recuperados de: <https://www.slideshare.net/ILocomotiva/pandemia-na-favela>.

aprendizagem nas condições propostas. Cotidianamente escutamos histórias que mostram o fracasso da educação com recursos remotos (apesar dos grandes esforços dos professores e das famílias), mas os governos e os empresários são surdos a esses relatos. Por mais que se possa assumir a tecnologia como possibilidade de interação entre sujeitos, como meio de construção de novas sociabilidades ainda pouco compreendidas, esse momento excepcional que estamos vivendo contribui também para elucidar seus limites (Gonçalves, 2020). Os governantes preferem não dar ouvidos para essa dura realidade, mas deixar-se seduzir pelo canto dos empresários e, em especial, pelo recurso prometido para que as redes façam os pactos desejados pelo mercado.

De certo modo, é como se os governos convocassem famílias e estudantes à atitude de adaptação e a resignar-se diante da situação. E, ao mesmo tempo, reforçam a ideia de que a aprendizagem é resultado da assimilação de um conjunto de conteúdos desconectados da vivência e da troca entre pares. É possível perceber um forte movimento, na tentativa de manter a “normalidade” neste momento de tantas inseguranças e incertezas.

As enormes dificuldades que manifestam os estudantes e as famílias com o ensino remoto, somadas ao tempo de afastamento de crianças e jovens do cotidiano escolar – das relações de sociabilidade proporcionadas por essa instituição e de uma rotina de trabalho pedagógico –, além dos problemas econômicos que muitas famílias terão que enfrentar, requerem urgência na definição de políticas sociais e educacionais que visem ao enfrentamento do possível aumento do abandono escolar.

Diferentes matérias já começam a circular no Brasil, mas ainda faltam estudos que nos ajudem a compreender de que forma a população tem sido atingida neste momento, no que se refere à saúde mental e emocional. Como aponta Rossano Lima (2020), o confinamento em razão da Covid 19 tem colocado à prova a capacidade humana de extrair sentido do sofrimento e desafiado indivíduos e sociedade para a construção de formas de coesão que amortecem o impacto dessa experiência limite. Em matéria publicada na revista *Pesquisa Fapesp*, Zorzetto (2020) aponta para a possibilidade de que, no período pós-Covid 19, os problemas de saúde mental se tornem em si uma pandemia.

Pesquisas estão em desenvolvimento, mas ainda nos faltam informações sobre até que ponto esse quadro pode ter se agravado ou não com a intensificação da vida, do trabalho e da escola *online*. No entanto, parece-nos que o advento do ensino remoto, neste contexto de pandemia, pode ter contribuído para intensificar o quadro de sofrimento

psíquico. Matéria do Jornal *O Tempo* (Morais, 2020) apresenta pesquisa realizada pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (Nube) com jovens entre 15 e 29 anos. Seus dados apontam que a ansiedade durante o período de pandemia aumentou entre esses sujeitos. Em especial, destacam a incerteza quanto ao futuro, as dificuldades em se adaptar às aulas virtuais, a indefinição quanto ao processo de ingresso nas principais universidades do País e a possibilidade de que eles ou seus familiares venham a perder trabalho e renda. O quadro se intensifica ainda mais com a impossibilidade de sair e encontrar os amigos e de retomar as rotinas de práticas coletivas de esporte ou lazer.

Em meio à grave crise sanitária que atravessamos, os estados seguem atuando para viabilizar a lei 13.415/2017, aprovada durante o governo Temer e que ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio. São Paulo foi o pioneiro nesse processo, anunciando, em agosto desse ano, no plantão semanal sobre a situação da pandemia no Estado, a boa notícia de uma nova organização curricular para o Ensino Médio. As principais mudanças estão relacionadas aos itinerários formativos, que são a parte flexível do currículo, que os alunos podem escolher de acordo com suas preferências e objetivos. Poderão optar por até duas áreas de conhecimento da formação geral (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) ou da formação técnica e profissional. Além disso, dois componentes novos foram incluídos: projeto de vida e tecnologia. A previsão é de que o novo sistema seja implementado progressivamente aos estudantes do Ensino Médio, começando pela 1.ª série em 2021; em 2022, para os que estudam na 2.ª série; e, no ano seguinte, para os que estarão na 3.ª série.

A reforma está em consonância com a Lei Federal 13.415, de 2017, e com o documento da BNCC, que estabeleceu como disciplinas obrigatórias, nos três anos, apenas Matemática e Português. Além disso, definiu um conjunto de habilidades e competências que os estudantes deverão desenvolver ao longo dos três anos de estudo. Das dez competências presentes no documento, quatro possuem foco em habilidades socioemocionais e serão vinculadas às horas destinadas à construção do projeto de vida.

O foco central dessas mudanças está no princípio da flexibilização (Autor, ano) problematizam a forma como a noção de flexibilização tem sido utilizada para opor-se a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e proteção social. No contexto da reforma do Ensino Médio, defende-se a flexibilização do tempo escolar, da organização e do conteúdo curricular e da trajetória escolar do estudante.

Resiliência e Voluntariado no Trabalho Docente

Relatos do aumento de ansiedade e quadros depressivos passam a se fazer presentes também entre os professores. Esses profissionais tiveram seu ofício fortemente afetado pela pandemia. Em meio à adaptação a essa nova realidade mediada por computadores, *tablets* e celulares, eles sofrem pressão ainda maior quanto ao cumprimento de suas tarefas ou ao alcance de metas preestabelecidas. Diante da precariedade do acesso dos estudantes às tecnologias e das dificuldades que eles próprios possuem em relação a esse acesso, intensificam-se casos de adoecimento e *stress*.

A pandemia chega junto com a aprovação de reformas que impactam negativamente as conquistas sociais e trabalhistas dos servidores públicos. Embora políticas de valorização do magistério tenham sido aprovadas nos últimos 20 anos, é possível observar que o quadro permanece grave. Em 2018, 95,7% dos municípios haviam aprovado plano de carreira para o magistério público, mas um em cada quatro municípios (25,8%) não tinha definido piso salarial da carreira. Em relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado no início do mês de setembro deste ano (Favero, 2020), os dados apontam que as condições salariais dos professores da educação básica no País estão abaixo da média estabelecida pela Organização.

Com a pandemia, as precárias condições de trabalho dos professores da Educação Básica, especialmente os que atuam no setor público, tornaram-se mais difíceis. Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas⁶ sobre condições de trabalho desses professores em tempos de pandemia ouviu profissionais que atuam nas redes pública e privada. Para o grupo que participou dessa etapa da pesquisa, desde o início da quarentena o trabalho tem se intensificado. Essa intensificação se soma ao aumento de participação ou de responsabilidades quase exclusivas pelo trabalho doméstico, principalmente entre as professoras.

Essa mesma pesquisa, com dados coletados nos primeiros meses da pandemia, demonstra a pronta disposição das professoras e dos professores para buscar alternativas a fim de garantir a continuidade do ano letivo e as condições para a aprendizagem de estudantes. No entanto, a situação se agravou desde março deste ano, e as reais condições para essa manutenção foram se mostrando pouco possíveis.

⁶ Recuperado de <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>

Desconsiderando os dados da realidade com os quais tomamos contato neste último ano, permanece a insistência, por parte de governos e setores da sociedade e em reflexões oriundas da psicologia, para otimizar as “oportunidades” que o confinamento oferece. Entretanto, para que, como já indicamos, se mantenha a ‘normalidade’ da rotina escolar, é necessário que os docentes ponham à prova suas competências socioemocionais e criativas, sua capacidade de inovação e de adaptação; que adotem uma atitude flexível diante de todo esse contexto, enquanto para outros é um momento em que a tensão e a frustração os paralisam, sem possibilidades de se reinventar e adotar uma atitude flexível, que deixe “fluir suas destrezas e habilidades pessoais”. A responsabilização pelo êxito ou fracasso das práticas educativas durante o confinamento provocado pelo Covid-19 recai nos docentes, mais ainda na sua inteligência emocional. (Morales, 2020, p.2).

As plataformas de ensino remoto permitem também o controle individualizado do fazer educativo e de centralização das decisões, com forte potencial para obter diferentes e maiores informações das pessoas em tempo real. Tudo isso se torna bastante preocupante, diante do policiamento ideológico e das denúncias desenfreadas que hoje grassam nas escolas e nas universidades, com alunos e famílias apontando o dedo acusador para professores que expressem opiniões críticas ou para aqueles que simplesmente ensinam ciência. São tempos de proposição de revisão de currículos, dos livros didáticos, da criação de escolas regulares cívico-militares, transferindo a responsabilidade da unidade escolar para a polícia militar, anulando outros mecanismos democráticos de gestão das instituições, e tantas outras iniciativas de cerceamento que acirram a intolerância e a discriminação, afrontam o caráter democrático da escola pública, a formação universal e crítica dos estudantes e promovem a desvalorização da ciência.

Resiliência ou resistência – Algumas considerações finais

Como ressaltado anteriormente, a resiliência pode ser compreendida, de forma geral, como a capacidade do indivíduo em lidar com adversidades, superar pressões, obstáculos e problemas, e reagir positivamente a eles, sem entrar em conflito psicológico ou emocional. Tem sido, ainda, uma habilidade cada vez mais valorizada pela psicologia corporativa e adaptada aos objetivos desse contexto, uma habilidade central dos trabalhadores, porque contribui para aumentar seu desempenho e garantir sua fidelidade à empresa e, portanto, alcançar o sucesso. Assim, entra no universo educacional, seja na dinâmica do contexto

institucional, seja no projeto de formação dos estudantes, como uma competência que pode e deve ser cultivada e aprendida na escola, para o sucesso escolar e para todo o resto da vida.

“A educação não pode parar” é parte de uma narrativa oficial que surge neste tempo de quarentena e que coloca crianças, jovens, famílias e professores na obrigação de aceitar que estamos vivendo “uma nova normalidade” (em realidade, uma falsa normalidade) e que há necessidade de seguir no ritmo acelerado e pragmático. É uma narrativa que reproduz e aprofunda a visão utilitarista da vida; que se recusa a ressignificar o tempo subjetivo e emocional, o tempo excepcional, o tempo presente e sua relação com o lazer. Dessa forma, vão se consolidando valores e comportamentos essenciais à nova/velha ordem capitalista.

No atual contexto, em que se aprofunda a crise econômica, e o Estado tem se omitido, tornando as condições de vida ainda mais difíceis para a maioria da população, investir em uma educação focada no desenvolvimento de competências socioemocionais e, em especial, na habilidade de resiliência, nos parece ser uma aposta em uma formação compatível com a adoção de um ‘novo normal’ e ‘inevitável’ contexto educacional, social e econômico, que em nada se compromete com transformações sociais significativas.

Durante este tempo de pandemia, os gigantes da tecnologia não demoraram a perceber uma nova janela de oportunidades, como o empresariado gosta de dizer, e não se omitiram em abarrotar de ‘soluções’ mágicas o poder público, os professores e as famílias, porque a “educação não pode parar” – o que também fortalece enormemente o mercado de educação a distância no longo prazo.

Ao mesmo tempo em que as famílias vivenciaram experiências que mostraram que a escola e os professores são insubstituíveis, acelerou-se o crescimento exponencial da indústria tecnoeducativa, de promoção do ensino híbrido⁷, com o intuito de provocar uma reconversão dramática do processo educacional ao serviço do capital.

Por sua parte, o município de São Paulo, tentando dar resposta aos possíveis problemas econômicos das escolas privadas, produzidos pelo Covid 19, propõe uma política de *welfare state* para as escolas privadas, querendo implantar o sistema de *voucher* para educação infantil. Esses são só alguns dos exemplos que resultam num verdadeiro assalto ao orçamento público e um ataque frontal à escola pública. Situações que nos fazem lembrar o que a jornalista e escritora canadense Naomi Klein chama de “doutrina do choque”,

⁷ Em outubro de 2020 criou-se a Associação Nacional de Ensino Híbrido.

mostrando como, em diferentes lugares do mundo, se tem aproveitado catástrofes sanitárias, econômicas ou naturais para instaurar o “capitalismo do desastre” (Klein, 2010).

Diante da catástrofe que estamos vivendo, parece-nos importante refletir sobre suas possíveis consequências agora e no futuro. Se entrarmos pela porta que abriu a pandemia, não teremos porta de retorno.

Referências

Alves, G., Moreira, J., & Puziol, J. Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. **Revista Educere & Educare**, 4(8), 45-59, (2009, julho-dezembro).

Angst, R. Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. **Psicologia Argumento**, 27(58), 253-260, (2009, julho-setembro).

Araujo, A. Especialistas em educação analisam: o ano letivo de 2020. está perdido? **Correio Braziliense**. Eu Estudante. Recuperado de <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/08/4868006-especialistas-em-educacao-analisam--o-ano-letivo-de-2020-esta-perdido.html>

Barlach, L, Limongi-França, A & Malvezzi, S. O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, 42(1), 101-112, (2008, abril).

Bassi, M, Busso, M, Urzúa, S & Vargas, J. **Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina**. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 2012. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36714635>

Bowles, S., & Gintis, H. **La instrucción escolar en la América capitalista**. México: Siglo XXI Editores, 1981. (Primeira edição em inglês, 1976).

Cardoso, W. **Pais e professores reclamam de problemas nas aulas a distância em SP**. Agora São Paulo, maio, 2020. UOL.

Carvalho, L. M. O Pisa como dispositivo de conhecimento e política. In L. Carvalho (Org.), **O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do Pisa** (p.11-41) Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2011.

Charlot, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Delors, J. **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

Delvaux, B., Mangez, E. Towards a sociology of the knowledge policy relation, KNOWandPOL Literature Review. **Integrative Report**, september, 2008. Recuperado de <www.knowandpol.eu>

Favero, P. **Professor de ensino médio no Brasil tem metade do salário de país rico e recebe menos que chileno**. O Estado de S. Paulo. Edu, setembro, 2020. Recuperado de

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,professores-do-brasil-tem-remuneracao-abaixo-da-media-mundial-diz-ocde,70003429198>

Fernandes, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Fetraconspar – Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção do Mobiliário do Estado do Paraná, 2014, setembro. **Economista identifica relação entre salário e personalidade**. Recuperado de http://www.fetraconspar.org.br/01backup/index.php?option=com_content&view=article&id=41715:economista-identifica-relacao-entre-salario-e-personalidade&catid=170:trabalho&Itemid=86

Golemann, D. **Inteligência emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

Gomes, R. EaD na educação pública ignora que 42% das casas não têm computador. Rede Brasil Atual – RBA. **Educação**, abril, 2020. Recuperado de <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/04/ead-educacao-publica/>

Gonçalves, Y. Fundação Lemann e os ataques à Educação Básica Pública em tempos de Covid-19. Brasil de Fato. Recife (PE). **Educação**, abril, 2020. Recuperado de <https://www.brasildefatope.com.br/2020/04/06/artigo-fundacao-lemann-e-os-ataques-a-educacao-basica-publica-em-tempos-de-covid-19>

Hobsbawm, E. **A era dos extremos**. O breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais**. Material de discussão. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, Unesco, 2013. Recuperado de http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80O_IAS_v2.pdf.

Klein, N. **La doctrina del Shok. El auge del capitalismo del desastre**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

Lima, M. Desigualdades raciais e políticas públicas. **Novos Estudos**. CEBRAP, 87, p.77-95, julho, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000200005>

Lima, M. **Desigualdades raciais e políticas públicas: o fim de um começo?**, junho 2020. Recuperado de <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2020/Desigualdades-raciais-e-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-o-fim-de-um-come%C3%A7o>

Lima, R. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Revista de Saúde Coletiva**, 30(2) p.1-10, julho, 2020.

Menezes, B. Competências sócio-emocionais em tempos de pandemia do coronavírus. Futura, março, 2020. **Fundação Roberto Marinho**. Bem-Estar e Ambiente. Recuperado de <https://www.futura.org.br/competencias-socioemocionais-em-tempos-de-pandemia-do-coronavirus/>

Morais, L. **Pandemia deixou jovens brasileiros mais ansiosos e inseguros, diz pesquisa.** **Portal O Tempo.** Coronavírus. Belo Horizonte, junho, 2020. Recuperado de <https://www.otempo.com.br/coronavirus/pandemia-deixou-jovens-brasileiros-mais-ansiosos-e-inseguros-diz-pesquisa-1.2351670>

Morales, J. Oportunidad o crisis educativa: Reflexiones desde la psicología para enfrentar los procesos de enseñanza aprendizaje en tiempos de covid-19. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 9(3), p.1-9, diciembre, 2020. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12228/12091>

Moreira, A. F. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, 100, p.93-107, março, 1997.

Novaes, F., & Ramos, M. N. **Este não será um ano perdido.** Correio Braziliense, julho, 2020. Recuperado de https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/07/02/internas_opiniaio,868668/este-nao-sera-um-ano-perdido.shtml

OCDE. Competências para o progresso social. O poder das competências sócio-emocionais (Série OECD Skilles Studies). São Paulo: **OCDE e Fundação Santillana**. Edição em português, 2015.

Paiva, T. **Ensina-se comportamento.** Carta Capital, novembro, 2014. Educação Recuperado de <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ensina-se-comportamento/>

Popkewitz, T. S. Preface: "Globalization/regionalisation, Knowledge and educational practices". In T. S. Popkewitz (Ed.) **Educational Knowledge: chancing relations between the state, civil society, and the educational community** p.3-27. New York: State University of New York Press, 2020.

Ramos, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

Ribeiro, M. da S. **Currículo e competências – a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2007.

Safatle, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In V. Safatle, N. Silva Jr, & C. Dunker (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Sandes, A. **Pretos e pardos já são maioria entre as vítimas que morreram por covid-19...** Coronavírus, maio, 2020. UOL. Recuperado de <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/19/negros-e-pardos-ja-sao-maioria-entre-as-vitimas-fatais-por-covid-19.htm>

Santos, D., & Primi, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: **Instituto Ayrton Senna**, 2014.

Santos, M. V., Silva, T. F. da, Spadari, G. F., & Nakano, T. de C. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 04-10, jan-jun, 2018.

Santos, D. Domingues dos, Berlingeri, M & Castillo, R. Habilidades Socioemocionais e Aprendizado Escolar: evidências a partir d eum estudo em larga escala. Ribeirão Preto: **ANPEC** [U2], 2017.

Saviani, D. **A nova lei da Educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

Silva, M. M. da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese [Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR – Unesp], 2018.

Silva, T. T. da. A ‘nova’ direita e as transformações da política e na política da pedagogia. In P. Gentili, & T. T. Silva (Orgs.), **Neoliberalismo, qualidade total e educação** (pp. 204). Petrópolis: Vozes, 1994.

Smolka, A, Laplane A. Frizman de, Magiolino, L & Dainez, D. O problema da avaliação das habilidades sócio-emocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Revista Educ.Soc.**, 36(130), p. 219-242, jan-mar, 2015.

Taboada, N., Legal, E., & Machado, N. Resiliência: em busca de um conceito. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 16(3), pp.104-113, dez, 2006.

Thiel, H., & Thomsen, S. L. Noncognitive skills in economics: Models, measurement, and empirical evidence. **ZEW Discussion Papers**, 09-076, 2009. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), Mannheim, 2009.

Varella, J. Triunfo de las pedagogías psicológicas. **Cuadernos de Pedagogía**, 198, p.1-7, março, 1991.

Zan, D. e Krawczyk, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil, in: **Revista Retratos da Escola. Brasília**, v. 13, n. 27, set-dez, 2019.

Zan, D. e Krawczyk, N. Educação e juventude sob fortes ameaças, in **Boletim Anped**, junho, 2020. Recuperado de <https://anped.org.br/boletim/6608/7506>

Zorzetto, R. **Tempos de incerteza**. Pesquisa Fapesp, 294, s/p, agosto, 2020. Recuperado de: <https://revistapesquisa.fapesp.br/tempos-de-incerteza/>

Autoras

Nora Krawczyk

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Email: 3105nora@gmail.com

Dirce Zan

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: dircezan@unicamp.br