

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

JOSÉ AUGUSTO DA SILVA NETO

DO CORPO-EDUCANDO AO CORPO-COMPETÊNCIA:
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

São Paulo

Abril/2024

JOSÉ AUGUSTO DA SILVA NETO

DO CORPO-EDUCANDO AO CORPO-COMPETÊNCIA:
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Freire.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo

Abril/20

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-10879

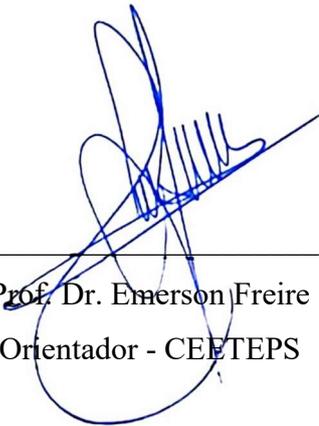
S586c Silva Neto, José Augusto da
Do corpo-educando ao corpo-competência: as competências socioemocionais na formação profissional e tecnológica / José Augusto da Silva Neto. – São Paulo: CPS, 2024.
95 f. : il.

Orientador: Prof^o. Dr. Emerson Freire
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

1. Corpo. 2. Formação. 3. Trabalho. 4. Competências socioemocionais. 5. Individuação. I. Freire, Emerson. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

JOSÉ AUGUSTO DA SILVA NETO

DO *CORPO-EDUCANDO* AO *CORPO-COMPETÊNCIA*:
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA



Prof. Dr. Emerson Freire
Orientador - CEETEPS



Prof. Dr. Osvaldo Javier López-Ruiz
Examinador Externo – UNCUYO - FCPyS



Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 10 de abril de 2024

À Claudiana e Donizete,
meus pais.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, pelo acolhimento ao longo desses dois anos de estudos e pesquisas. Aos professores e professoras, Dra. Helena G. Peterossi, Dr. Paulo R. Constantino, Dr. Michel M. Machado, Dra. Celi Langhi, Dra. Neide de Cunha Brito, Dra. Denise Maria Martins, Dra. Marília Macorin de Azevedo, Dr. Carlos Vital Giordano; pelas disciplinas ministradas com empenho e zelo. Também aos professores e professoras, Dr. Roberto Kanaane, Dr. Rodrigo Avella Ramirez, Dra. Fernanda Castilho Santana e Dra. Rosália Maria Netto Prados, pelos conhecimentos compartilhados através das atividades de extensão que tive a oportunidade de participar.

Aos demais professores e professoras que compõem esse corpo docente; mesmo nosso contato não sendo estabelecido diretamente, reconheço o papel fundamental de uma equipe diversa e dedicada na produção de saberes que impulsionam a pesquisa educacional em cenários por vezes tomados por inúmeras adversidades. Aos profissionais da limpeza, manutenção, segurança, portaria e secretaria; em especial à Débora Pandolfi Ricci e Vilma Capela Cordas, pela prontidão no atendimento de nossas necessidades acadêmicas e burocráticas; a todos e todas, que pelo exercício de sua função, tornam possível a existência desse Programa.

Também, com especial carinho, à Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista, que não apenas aceitou estar em minha banca de qualificação e defesa, como contribuiu significativamente para essa pesquisa na indicação de literaturas e direcionamentos extremamente pertinentes desde os primeiros passos desse projeto. Seu conhecimento e cuidado para com a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil não são apenas inspiradores, mas demonstram a necessidade de um olhar crítico e enraizado na análise das construções dos futuros para essa sociedade (sejam eles pausados ou não).

Ao Prof. Dr. Osvaldo Javier López-Ruiz, pela leitura atenta desse trabalho e pelas contribuições dadas junto à banca; sua humildade é de uma grandiosidade proporcional ao seu trabalho como pesquisador e acadêmico. A leitura de suas obras, em especial *O éthos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo*, foram basilares para essa pesquisa assim como a oportunidade de ouvir suas apreciações.

Ao Prof. Dr. Emerson Freire, meu orientador, por ter me introduzido aos escritos de Simondon e, a partir deles, a uma seara de pensamentos tão profícuos quanto instigantes na reflexão de nossa relação com o mundo ainda hoje. Sua sensibilidade para as obras de arte

elevam a pesquisa científica em EPT a um patamar que nos permite “esperançar” cenários outros (ou heterotopias outras) para nossa sociedade. O encontro com seu artigo *Faltam-nos poetas técnicos: em direção a uma formação tecnoestética* marca de maneira singular minha experiência acadêmica; apropriando-me de alguns de seus trechos e permitindo-me uma paráfrase tendo a reconhecer na conexão poética a possibilidade em se criar uma nova perspectiva, bem como a emergência de potenciais outras realidades.

Aos integrantes do Grupo de Estudos *O Impensado* da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Grupo Atopos, na pessoa do Prof. Dr. Eli Borges, pela oportunidade em expandir os horizontes dessa pesquisa e estabelecer novas conexões no contexto da Filosofia da Tecnologia. Aos organizadores dos eventos, congressos e simpósios que atravessaram esse período de estudo.

Aos meus colegas de classe, pelos momentos e conquistas compartilhados nessa etapa; em especial, à Priscila Bianchini, minha parceira de orientação, escrita e estudos.

Aos meus pais, Claudiana e Donizete e ao meu irmão, César, que acompanham à distância minha vida acadêmica, mas manifestam incessantemente sua torcida e afeto pelos passos que venho trilhando.

A Terezinha, José, Luciana, Kleber, José Roberto e Camily, que se fazem presentes nessa jornada, tornando-a mais leve e feliz.

A André Oliveira, meu companheiro de vida, cujo suporte, amor e motivação deram especial significado não só a esse momento, mas a toda minha trajetória desde que nos encontramos.

É o corpo, portanto, que se esforça para extrair encontros do acaso e, no encadeamento das paixões tristes, organizar os bons encontros, compor suas relações com relações que combinam diretamente com a sua, unir-se com aquilo que convém com ele por natureza, formar associação sensata entre os homens; tudo isso, de maneira a ser afetado pela alegria [...] o homem livre e sensato identifica o esforço da razão com essa arte de organizar encontros, ou de formar uma totalidade nas relações que se compõem

(Deleuze,
Espinosa e o Problema da Expressão)

O verdadeiro veículo que conduzimos é um
veículo chamado “nós mesmos”.

(Robert M. Pirsing,
Zen e a arte da manutenção de motocicletas)

RESUMO

SILVA NETO. J. A. da. **Do Corpo-educando ao Corpo competência:** as competências socioemocionais na Formação Profissional e Tecnológica. 95 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

Esta pesquisa busca analisar o modo como a formação em competências socioemocionais têm modificado a relação corpo, formação e trabalho na Educação Profissional e Tecnológica. Parte-se da compreensão foucaultiana acerca do corpo enquanto realidade biopolítica, bem como dos modos de individuação dados por Simondon na constituição de uma compreensão ampla desse objeto de análise. Por outro lado, investiga-se o modo como a formação em competências socioemocionais se integra às práticas educativas da EPT. Desse panorama, portanto, nos propomos ao seguinte questionamento: como a formação em competências socioemocionais tem modificado a relação corpo, formação e trabalho na Educação Profissional e Tecnológica? Este trabalho se caracteriza como bibliográfico e documental e apresenta, em primeira instância, as concepções de corpo em Foucault e Simondon, seguido da análise das críticas feitas às competências socioemocionais, e, por fim, da relação entre os conceitos supracitados de modo a estabelecer esse horizonte de discussão contrastados aos aportes midiáticos de propaganda e disseminação das redes sociais oficiais de instituições de formação profissional e tecnológica de nível médio do estado de São Paulo. Dada essa aproximação, conclui-se que esse horizonte educativo não somente perpetua as condições de assujeitamento do corpo, mas, atravessados pela dinâmica neoliberal, faz surgir um *corpo-educando* formado para se adaptar ao estilo vida-empresa, caracterizando uma tipologia de cunho ético-estético aqui denominada *corpo-profissão*, em um formatação para a flexibilidade e adaptabilidade compreendida como *corpo-competência*.

Palavras-chave: Corpo; Formação; Trabalho; Competências Socioemocionais, Individuação.

ABSTRACT

SILVA NETO. J. A. da. **From the Student-Body to the Competency-Body: Socio-Emotional Skills in Professional and Technological Education.** 95 f. Dissertation of Professional Master's Degree in Management and Development of Technological and Professional Education. São Paulo: State Center for Technological Education 'Paula Souza', 2024.

This research seeks to analyze how training in socio-emotional competencies has modified the relationship between body, education, and work in Professional and Technological Education (PTE). It starts from the Foucauldian understanding of the body as a biopolitical reality, as well as from Simondon's modes of individuation in the constitution of a broad understanding of this object of analysis. On the other hand, it investigates how training in socio-emotional competencies integrates into PTE educational practices. From this panorama, therefore, we propose the following question: how has training in socio-emotional competencies modified the relationship between body, education, and work in Professional and Technological Education? This work is characterized as bibliographic and documentary and presents, in the first instance, the conceptions of the body in Foucault and Simondon, followed by an analysis of the criticisms made of socio-emotional competencies, and finally, the relationship between the aforementioned concepts in order to establish this horizon of discussion contrasted with the media contributions of propaganda and dissemination from the official social networks of professional and technological training institutions at the secondary level in the state of São Paulo. Given this approach, it is concluded that this educational horizon not only perpetuates the conditions of subjectification of the body but, crossed by neoliberal dynamics, gives rise to a *student-body* formed to adapt to the lifestyle-company style, characterizing a typology of an ethical-aesthetic nature here called a *profession-body*, in a formatting for flexibility and adaptability understood as *competency-body*.

Keywords: Body; Formation; Work; Socio-emotional skills; Individuation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Mentalidade para a Nova Economia	71
Figura 2:	O lugar onde eu entendo melhor o mundo	73
Figura 3:	O lugar onde minha imaginação voa	73
Figura 4:	Lugar de criatividade e inovação	74
Figura 5:	Descanso para a produtividade	74
Figura 6:	<i>Reskilling</i> ou requalificação	76
Figura 7:	Empreendedorismo e inovação	78
Figura 8:	Ensino que vira emprego	78
Figura 9:	Habilidades procuradas pelas empresas	80

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CPS	Centro Paula Souza
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAS	Instituto Ayrton Senna
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEAN	<i>Openness, Consciousness, Extraversion, Amability e Neuroticism</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O CORPO EM SEUS HORIZONTES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS	21
1.1 O corpo na perspectiva foucaultiana.....	21
1.2 O corpo e os modos de individuação	27
1.3 O lugar do corpo: uma inversão necessária	34
2 CORPO-EDUCANDO: CONDICIONAMENTOS DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	37
2.1 Competências na educação.....	39
2.1.1 A formação por competências.....	40
2.1.2 As competências socioemocionais.....	46
2.2 Horizontes formativos sobre o corpo na EPT	51
2.2.1 Aprígio Gonzaga: o <i>slojd</i> ou a noção de um corpo-conjunto.....	53
2.2.2 “Antes do profissional, o cidadão”: Roberto Mange e a formação de um <i>corpo- separado</i>	56
2.2.3 Da qualificação à formação por competências	58
3 CORPO-COMPETÊNCIA: TIPOLOGIAS ÉTICO-ESTÉTICAS NA EPT	62
3.1 Considerações metodológicas.....	66
3.1.1 Categorias de análise. Corpos tipificados: linguagem, conhecimento, imagem e produto.....	66
3.2 Corpo-profissão I: mentalidade e cultura para o empreendedorismo e para a inovação	70
3.3 Corpo-profissão II: projeto de vida ou o encerramento das virtualidades de um corpo- máquina	75
3.4 Corpo-Competência: a emergência de um mundo sem profissões	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
FILMOGRAFIA	95

INTRODUÇÃO

Baruch Spinoza (2015, p. 100), já no século XVII, afirmava: “ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo”. A afirmação do filósofo holandês, revela a falta de precedentes históricos e culturais que tomem o corpo como horizonte de compreensão em si mesmo. Herança do gnosticismo antigo, perpetuado e difundido pelo cristianismo, a concepção dualista que prepondera no ocidente torna esse objeto de estudo secundário em uma ordem hierárquica que o desfavorece frente a conceitos como espírito, alma, razão e mente.

Conforme evidencia o professor Oswaldo Giacóia Júnior (2003), em seu artigo *Corpos em Fabricação*, a atualidade dessa problemática remete a concepções como as de sociedade do trabalho maximizado e escravidão mental, da instrumentalização da vida humana pelas novas técnicas genéticas e a íntima relação entre seleção, domesticação e educação como estratégias de “produção de homens”, bem como a perspectiva da produção técnico-científica e industrial da vida. “A configuração moderna do corpo e da vida em termos de produção e consumo são antes o sintoma do avançado grau de degradação da existência humana, para a qual muito contribuiu a reificação do corpo próprio” (Giacóia Jr., 2003, p. 199).

Esse corpo reificado é abordado por Foucault (2008a, p. 80) enquanto “realidade biopolítica”, ou seja, é ele o lugar das práticas de poder disciplinador e docilizador dos quais emergem as condições de assujeitamento. Em seus escritos, o filósofo francês aponta ainda para o atravessamento das chamadas tecnologias de comportamento na sociedade disciplinar, enquanto inventora e dominadora do corpo nas relações de micropoder. Imprescindível a essa problemática, esse autor é ainda apontado pelos professores Júlio G. Aquino e Angélica V. Munhoz (2020), como preponderante nas referências ao corpo (e seus desdobramentos) nas pesquisas no campo da educação.

Antes de adentrar a seara educacional, no entanto, apontamos para uma outra linha de pensamento que corrobora e amplifica os horizontes dessa problemática. Gilbert Simondon aparece como um filósofo, cujas teorias permitem lançar luzes aos processos de individuação desse corpo, sua constituição coletiva e a mediação para com o meio em que está inserido dada pelo exercício de seu trabalho na produção de objetos técnicos. A saber, o pensador se debruça sobre os modos de individuação a fim de estabelecer uma perspectiva crítica sobre o viés utilitarista que a atravessa.

Partindo dessas considerações, nos atemos a investigação de tais aspectos enquanto constituintes dos processos formativos atrelados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT); mais especificamente, àquilo que vem se estabelecendo no cenário atual como um novo

paradigma educacional: a formação em competências socioemocionais. Integradas à legislação educacional brasileira desde 2017 e, conseqüentemente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse horizonte formativo deve ser analisado partindo da natureza global de suas proposições e do potencial ideológico que as subjazem. Conforme propõe Christian Laval (2019), os recentes discursos que reiteram a necessidade de uma reforma escolar caminham primariamente na direção da “monopolização da escola pela ideologia neoliberal” (Laval, 2019, p. 10).

Os direcionamentos ditados por entidades internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outras; integram, sob uma perspectiva mais crítica, a gama de instituições que fomentam o viés utilitarista e mercadológico a que se submete a educação formal. Como sugere Perrenoud (1999), a formação por competências reposiciona o professor ao atribuir-lhe o estatuto de treinador (*coach*); e condiciona o estudante a uma lógica de adaptação àquilo que Emerson Freire (2022a) denomina um estilo de vida-empresa.

Nessa configuração, os aportes educacionais parecem corroborar a lógica do mercado, de modo que a formação dos sujeitos se configura única e exclusivamente a esses interesses. A educação formal, portanto, e, de maneira ainda mais contundente, aquela de cunho profissional e tecnológico (pela pretensa imediatez com a qual insere o estudante no mundo do trabalho), atualizam o diagnóstico foucaultiano sobre o papel dessas instituições no engendramento e docilização dos corpos, bem como alimentam o cunho utilitarista a que são submetidos esses corpos em seus modos de individuação.

Aquilo que se estabelece no campo da formação por competências, especialmente aquelas de natureza socioemocional, ultrapassa a dimensão física e topológica do corpo, e o toma em uma perspectiva expandida, sobre a qual se criam proposições éticas e estéticas que constituem, nesse cenário, aquilo que López-Ruiz (2007) chama de “*éthos* empresarial”. Flexibilidade, resiliência e criatividade são exemplos de valores que passam a compor um tipo de mentalidade que vincula os indivíduos a um complexo de deveres (López-Ruiz, 2007), cujas incidências sobre o corpo aparecem diretamente ligadas aos aspectos comportamentais. Desse panorama, portanto, nos propomos ao seguinte questionamento, enquanto norteador dessa pesquisa: como a formação em competências socioemocionais tem modificado a relação corpo, formação e trabalho na Educação Profissional e Tecnológica?

Compreendendo que a articulação entre os elementos citados converge para esse horizonte formativo, nosso objetivo central está em analisar a relação corpo, formação e

trabalho na Educação Profissional e Tecnológica sob o enfoque das competências socioemocionais. Para tanto, os objetivos específicos que se estabelecem são: a) investigar os aspectos teórico-epistemológicos que elucidam a relação corpo, formação e trabalho; b) discutir aspectos da formação em competências socioemocionais em suas incidências sobre o corpo, considerando a hipótese da passagem formativa de um *corpo-educando* para um *corpo-competência*; c) observar o modo pelo qual as competências socioemocionais estabelecem uma tipologia ético-estética desse corpo adotada por instituições de EPT; d) relacionar esse modelo formativo aos modos de individuação, problematizando em função da noção de profissionalização, na perspectiva da criação de um *corpo-competência*.

Trata-se, nesse contexto, de uma pesquisa qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio; 2013), de ordem bibliográfica e documental, com as seguintes etapas: a) fundamentar e revisitar a perspectiva de corpo em Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir* e *Corpo Utópico e heterotopias*, além de comentadores que atualizam essa matriz temática, confrontando com os desdobramentos da passagem da qualificação profissional para a formação por competências; b) compreender os aspectos da noção de individuação em Gilbert Simondon, especialmente em *A Individuação à luz das noções de forma e informação* e *O modo de existência dos objetos técnicos*, com relação à formação técnica e tecnológica; c) analisar as concepções relacionadas às competências socioemocionais em seu viés histórico e constituinte, fazendo referência a documentos basilares e diretivos de organismos internacionais (OCDE, OIT, BM, FMI, UNESCO), bem como das instituições e legislações brasileiras; e d) relacionar os aspectos documentais, considerando os desafios críticos levantados pela bibliografia pertinente, aos aportes midiáticos de propaganda e disseminação das redes sociais oficiais de instituições de formação profissional e tecnológica de nível médio do Estado de São Paulo, de modo a observar um perfil ético-estético desse profissional.

De modo a orientar o leitor acerca do percurso aqui realizado, compõem essa pesquisa um primeiro capítulo cujo principal aporte é a evidência de uma caracterização mais ampla da noção de corpo. Compreendido a partir dos atravessamentos próprios das tecnologias de comportamento que o perpassam, nosso objeto de estudo é tomado enquanto resultado de engendramentos que, sob a perspectiva foucaultiana, se constituem pela articulação entre o poder e o saber. Os horizontes epistemológicos traçados por Foucault, no entanto, evidenciam um tipo de formação que não se pretende acabada, mas, como seu próprio acervo e o método genealógico adotado em suas pesquisas sugerem, o constante devir é parte fundamental naquilo

que esse autor assume como subjetividade.

Acredito que se quisermos estudar a genealogia do sujeito na civilização ocidental, devemos levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas de si. Digamos que a interação entre esses dois tipos de técnicas deva ser levada em consideração. Devemos levar em conta os pontos em que as tecnologias de dominação de alguns indivíduos sobre outros apelam aos processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo; e, inversamente, os pontos onde as técnicas de si são integradas em estruturas de coerção e dominação. O ponto de contato, onde [o modo como] os indivíduos são dirigidos pelos outros se articula com o modo como eles se comportam, é o que pode ser chamado de “governo” (Foucault, 2016, p. 06, tradução nossa).

As diversas frentes de constituição subjetivas apontadas por Foucault, além daquelas que se configuram como as tecnologias de si, na incorporação dos parâmetros dominantes, abrangem ainda as tecnologias de produção, as tecnologias dos sistemas de signos, e as tecnologias de poder, na evidência das múltiplas categorias formativas que se estabelecem entre o sujeito e o cenário social que o circunda. Tais aspectos nos permitem uma aproximação àquilo que Simondon estabelece como ontologia relacional em sua premissa ao processo de individuação, seja ele de caráter biológico ou dos objetos técnicos. Conforme sugere Combes (2012):

Como tal, seu relato nos convida a pensar a modernidade à maneira de Foucault, não como uma racionalização ou modernização massiva e abrangente, mas em termos de campos de racionalidade sobrepostos (modernidades múltiplas) com seu potencial específico de resistência. Isso ocorre porque a atenção de Simondon para o meio associado do indivíduo técnico, em conjunto com seu ponto neutro e pontos marcantes, traz tecnicidade ou igualdade técnica em jogo com maior especificação de potencialidade (Combes, 2012, p. 97, tradução nossa).

A perspectiva simondoniana de meio associado mencionada por Combes (2012), permite pensar os processos de individuação e a significação dos objetos técnicos, ambos em sua imediata e constante relação de reciprocidade com o ambiente, em paralelo aos dispositivos sociais de formação das subjetividades elencados por Foucault. Dessa convergência, portanto, emerge a concepção de corpo aqui adotada: é ele o local definitivo de um aglomerado de conceitos que se expressam para além de sua materialidade (tais como os de sujeito, mente e razão) e o protagonista dos processos de individuação marcados pelo entrecruzamento das relações de poder-saber.

Dados os enfoques epistemológicos que orientam nossa pesquisa, em nosso segundo capítulo, buscamos na Educação Profissional e Tecnológica os sentidos formativos a que estão submetidos os corpos. Educação e trabalho (e, de maneira ainda mais contundente, a educação para o trabalho) representam, nesse contexto, a articulação de uma estrutura formativa de

relevância ímpar na composição dos dinamismos de individuação e subjetivação do corpo, bem como das possibilidades de constituição coletiva dele provenientes. Marcada especialmente pelos ditames de mecanismos paragovernamentais, tais quais a ONU e a OCDE, a EPT assume proposições formativas atravessadas pelo atendimento às necessidades mercadológicas consolidadas no cenário global, especialmente na configuração de um corpo tornado útil a esses interesses.

Basilar a essa conformação estão as três categorias de competências definidas por esses organismos em sua investida educativa; são elas: as competências técnicas, as competências de criatividade e pensamento crítico e as competências socioemocionais (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2015); essa última de grande relevância para esse estudo, uma vez que sua abrangência sobre os aspectos emocionais e comportamentais tomam a corporeidade nos moldes aqui definidos. Ademais, sua aplicação, na tentativa de definir comportamentos úteis e respostas emocionais desejáveis, acentuam a condição de passividade do corpo frente os processos de individuação em sua relação com o meio em que está inserido.

O *corpo-educando*, portanto, conforme veremos, é aqui definido pelas condições de sujeição desse objeto em toda sua amplitude às definições formativas determinadas pelas entidades supracitadas na configuração de um escopo para o trabalho e/ou profissão enquanto principal (e em alguns casos, único) projeto a ele destinado. Pode-se questionar, no entanto, se não seria esse mesmo o caráter identitário do tipo de formação a ser oferecido pela EPT; contudo, ao avançar nas concepções formativas adotadas no Brasil para esse segmento, é possível encontrar ao menos duas perspectivas acerca do corpo. Roberto Mange e Aprígio Gonzaga protagonizam a orientação de dois horizontes que, apesar de imbuídos de ideais republicanos bastantes similares, divergem na tratativa desse objeto.

Em Mange, inicialmente, identificamos uma abordagem educacional que promove a perspectiva do que denominamos aqui de *corpo-separado*, isto é, a abordagem dos aspectos de ordem intelectual de maneira dissociada àqueles de caráter corpóreo. Segundo um dos principais expoentes do ensino industrial brasileiro, a educação para a cidadania abrange elementos de natureza racional, relacionados ao caráter e à conduta adequada. Enquanto isso, as atividades técnicas e a preparação para o trabalho são relegadas a um segundo plano, considerando um comportamento mais mecanizado. Aprígio Gonzaga, por outro lado, endossa uma concepção que chamamos de *corpo-conjunto*: a formação para o trabalho não separa os elementos do corpo, mas visa sua totalidade, reconhecendo que capacitar para o trabalho também implica na formação do cidadão.

Corpo-separado e *corpo-conjunto* aparecem, nesse contexto, como concepções para as

quais se definem projetos e que consolidam perfis profissionais em consonância aos ideais de um tempo. Estão a elas associadas ainda, um modelo formativo demarcado pela qualificação, que, conforme propõe Remi Castioni (2010), considera um tipo de lógica coletiva, marcada pelo horizonte societal. Ainda segundo esse autor, a passagem formativa para o modelo de competências se distancia dessa perspectiva, uma vez que responsabiliza o indivíduo por esse processo, sem necessariamente uma garantia de sua aderência na sociedade.

Em tese, tomado em sua integridade, o *corpo-educando* é agora tornado *corpo-profissão*, ou seja, seu assujeitamento ao longo de sua formação culmina no encerramento de suas virtualidades na configuração de um perfil ético-estético que incorpora um tipo de *éthos* empresarial, em sua adequação às tecnologias de comportamento que definem sua linguagem, conhecimento, imagem e produto. Essa conformação, no entanto, embora se proponha ao fomento de uma perspectiva profissional, ou ainda, de uma profissão propriamente dita, será atravessada por outra ordem de reflexão que aqui se impõe. A configuração de um *corpo-profissão*, por vias de um tipo de formação por competências socioemocionais, em que a noção de adaptabilidade se apresenta como um sinônimo de empregabilidade e da aderência desse profissional pelo mercado de trabalho, demonstra a insuficiência da própria concepção de profissão quando inserida nesse escopo formativo.

Propomos, por fim, no último capítulo dessa dissertação, a emergência da noção de *corpo-competência*, enquanto radicalização das dinâmicas de individuação e/ou subjetivação resultantes dos processos educativos que sob o enfoque formativo por competências, especialmente as de cunho socioemocional, configuram um espectro de habilidades aplicáveis a diversos contextos e cenários. Denota ainda, um tipo de flexibilidade inerente aos indivíduos, bem como a disposição para o aprendizado contínuo, uma vez que objetivam sua adequação ao mercado de trabalho em suas exigências e constantes mudanças.

Tomamos ainda, como parâmetro de análise dos elementos aqui citados, as redes sociais oficiais de algumas instituições de ensino profissional e tecnológico de nível médio, de modo a observar os elementos constituintes da formação do corpo no hodierno cenário brasileiro. A tomada das imagens e legendas divulgadas por essas instituições configuram aqui o objeto de observação dos objetivos institucionais e do reconhecimento dos elementos destacados pelos documentos norteadores da educação atual na configuração dos aspectos comportamentais.

A fim de elucidar o presente parecer de análise, buscamos discernir a articulação das tecnologias de comportamento mencionadas nas redes investigadas, delineando as seguintes categorias: a) *Linguagem*: A presença de elementos destacados pelas diretrizes internacionais, especialmente aqueles vinculados ao meio corporativo, configura um código semântico que

visa a universalidade na definição e incorporação de comportamentos alinhados à mentalidade econômica; *b) Conhecimento*: A identificação dos aspectos linguísticos em sua composição imagética assinala um horizonte epistemológico, moldando um discurso fundamentado em verdades irrefutáveis, adequando os corpos aos interesses mercadológicos. Destaca-se, neste contexto, o caráter imperativo das proposições apresentadas; *c Imagem*: Almejando conectar-se à perspectiva foucaultiana das técnicas de si, os processos mencionados conferem à imagem uma posição central como síntese dos processos educativos aos quais o corpo se submete. Posturas, vestimentas e projetos de vida destacados tornam-se representações de uma racionalidade dominante; e *e) Produto*: Considerando o corpo como síntese dos processos de individuação e como fonte das realidades circundantes, buscamos analisar, neste último ponto, os aspectos teleológicos desse tipo de formação. Isso se dá na constituição de produtos que obedecem ao caráter inovador, conforme pretendido, e na evidencia dos cenários sociais que se formam a partir de tal inovação.

Evidenciadas as proposições conceituais e metodológicas desse trabalho, partimos para seu desenvolvimento na consideração de que a discussão acerca da relação entre as constantes mudanças do mercado de trabalho e a importância dada às competências socioemocionais na formação de corpos adaptáveis e versáteis tornou-se de extrema relevância para a Educação Profissional e Tecnológica. Ao adentrarmos as nuances desse fenômeno emergente, examinando como ele está transformando as dinâmicas de trabalho, técnica e formação, é imperativo refletir sobre o tipo de sociedade que se produz a partir desses corpos e, talvez de ainda maior relevância, sobre quais espaços alternativos podem ser criados para formação profissional e tecnológica frente a iminência desse cenário.

1 O CORPO EM SEUS HORIZONTES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar,
mas é dele que irradiam todos os lugares possíveis,
reais ou utópicos
(Foucault, 2013, p. 14).

1.1 O corpo na perspectiva foucaultiana

A centralidade da figura do corpo ao longo da literatura foucaultiana, torna essa uma das mais relevantes tratativas acerca desse objeto de estudo ao longo da história da filosofia. Em *Vigiar e punir*, por exemplo, o filósofo francês analisa o modo pelo qual esse corpo se converte em docilizado frente às estruturas de poder em distintos períodos. Nessa proposição, são analisados o suplício, a punição, a disciplina e a prisão enquanto técnicas e processos constituintes de seu horizonte formativo e incide no lugar que ele próprio ocupa na composição social.

Até o fim do século XVIII, a primeira técnica supracitada demarca o corpo do condenado enquanto local de aplicação da retaliação soberana. Sua existência se curva à justiça e faz ver a verdade de um acontecimento. Ele carregará a marca de um sofrimento que é proporcional ao seu delito; a perda de um membro ou mesmo uma cicatriz garantem que sua transgressão não seja esquecida, e sirva de lembrete aos demais daquilo que os espera caso venham a cometer ação semelhante.

Se o suplício aparece restrito aos olhares civis, a punição, ao contrário, assume o estatuto de tecnologia da representação e tem novamente o corpo como seu foco estratégico. Pretende-se, nas palavras de Foucault: “não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir” (Foucault, 2008b, p. 70).

Inserida no corpo social, a punição divide espaço com a disciplina, ou seja, com o modo pelo qual o espaço social é organizado em suas regras e necessidades, cujos parâmetros coincidem, de acordo com a análise foucaultiana, com a ascensão da burguesia e o declínio do exercício do poder monárquico. “O olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (Foucault, 2008b, p. 143), são os recursos para o bom adestramento, ou ainda, eficazes instrumentos de produção de um tipo de saber sobre os sujeitos que são alocados, distribuídos, divididos, de modo a tornar mais eficiente o poder que sobre eles se exerce. De acordo com Veiga-Neto (2007):

Somos, primeiramente, objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede, uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural (Veiga-Neto, 2007, p. 70).

Nessa lógica, a prisão sugere o espaço do retreinamento, mas a ela se assemelham tantas outras instituições sociais, como a escola e o quartel, em que os dispositivos supracitados se conjugam na constituição de um corpo dito útil. Conseqüentemente, esse também será o modo como se constituem os processos de subjetivação considerados válidos nessa sociedade, uma vez que nela, o corpo aparece como “objeto e alvo do poder (...), corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 2008b, p. 125). O sujeito, nesse caso, não existe *a priori*, como intuíram os modernos¹, mas é uma invenção que se constitui a partir de discursos e relações de poder-saber. O corpo, portanto, o precede enquanto superfície e caminho para a subjetivação.

Em *História da Sexualidade*, por sua vez, outros procedimentos de engendramento ganham ênfase. A confissão e a abdição dos prazeres tão caros à sociedade cristã medieval remetem, segundo Foucault, à uma estética da existência que se produziu ao longo da antiguidade grega. O discurso moralista do domínio de si demarca uma atitude de combate aos prazeres, e, conseqüentemente, ao corpo. Importa aqui os elementos que configuram um tipo de prática discursiva na produção dos saberes, tomados, a partir do século XIX, como uma espécie de ciência do sujeito na produção de verdade (Foucault, 1988, p. 63).

A saber, na confissão são considerados alguns procedimentos: *a*) a codificação clínica do “fazer falar”, que inscreve a confissão em um campo das observações cientificamente aceitáveis; *b*) o postulado de uma causalidade geral e difusa sobre o sexo, uma vez que os desvios a ele relativos representam, nessa lógica, uma série de perigos e conseqüências indesejáveis; *c*) o princípio da latência intrínseca à sexualidade, ou seja, a natureza obscura e clandestina do sexo, exige práticas coercivas para que sua verdade venha à tona; *d*) o método da interpretação, visto que o sujeito não necessariamente possui a verdade sobre sua prática discursiva, mas necessita da validade daquele que a observa; e *e*) a medicalização dos efeitos da confissão, onde, por fim, aquele que interpreta o discurso do sujeito transpõe esse discurso aos campos do normal e do patológico.

¹ A discussão moderna acerca do sujeito e sua preponderância epistemológica se consolida a partir de filósofos como René Descartes e estabelecem a perspectiva racionalista como paradigma ocidental. A condição apriorística do sujeito demarca sua antecipação frente a experiência sensível na relação com os objetos cognoscíveis. Ainda que essa demarcação venha a sofrer novos contornos a partir de filósofos como Kant e proposições epistemológicas como a fenomenologia, por exemplo; é possível identificar a perpetuação desses horizontes.

Gradativamente esses dispositivos são articulados e deslocados da esfera sacramental religiosa para outras linhas de penetração social como a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, e, para as relações familiares, a medicina e a psiquiatria (Foucault, 1988, p. 66). O saber produzido a partir das funções das táticas de poder são imanentes ao discurso do sexo e permitem a causalidade no sujeito, o inconsciente do sujeito, a verdade do sujeito no outro que sabe, o saber, nele, daquilo que ele próprio ignora (Foucault, 1988, p. 67-68). Busca-se, nesse contexto, o reconhecimento das intenções que subjazem os dispositivos, e, admitida sua relevância, toma-los em viés analítico de modo a compreender seu alcance sobre os corpos, bem como os interesses provenientes das esferas de poder que o articulam. Nas palavras de Foucault:

Trata-se, portanto, de levar a sério esses dispositivos e de inverter a direção da análise: ao invés de partir de uma repressão geralmente aceita e de uma ignorância avaliada de acordo com o que supomos saber, é necessário considerar esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder. É necessário segui-los nas suas condições de surgimento e de funcionamento e procurar de que maneira se formam, em relação a eles, os fatos de interdição ou de ocultação que lhes são vinculados. Em suma, trata-se de definir as estratégias de poder imanentes a essa vontade de saber. E, no caso específico da sexualidade, constituir a "economia política" de uma vontade de saber (Foucault, 1988, p. 70).

Uma última análise necessária a essa discussão em linhas foucaultianas, reflete duas conferências de 1966, posteriormente intituladas *O corpo utópico, as heterotopias*, onde primeiro se evidencia o caráter fundamental do corpo na criação de utopias. No parecer do filósofo, o corpo é o contrário de uma utopia, é, em si, *topia* implacável, lugar por excelência, mas está “*sempre* em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em todo lugar que não é o mundo” (Foucault, 2013, p. 14, grifo do autor). Segundo ele, é em referência ao corpo que todas as coisas estão dispostas, e é como centro e coração do mundo que este se constitui enquanto um núcleo utópico a partir do qual se sonha, se fala, se expressa, se imagina, se percebe e se nega as coisas em seus lugares (Foucault, 2013, p. 14).

Em todo caso, uma coisa é certa, o corpo humano é o ator principal de todas as utopias. Afinal, uma das mais velhas utopias que os homens contaram para si mesmos não é o sonho de corpos imensos, desmesurados, que devorariam o espaço e dominariam o mundo? É a velha utopia dos gigantes, que encontramos no coração de tantas lendas, na Europa, na África, na Oceania, na Ásia, esta velha lenda que há tão longo tempo nutre a imaginação ocidental, de Prometeu a Gulliver (Foucault, 2013, p. 12).

Esse estatuto atribuído ao corpo enquanto local de onde emanam as utopias, permite ao filósofo uma nova proposição dita científica, cujo objeto de análise são os espaços absolutamente outros criados pelo corpo: as heterotopias. Conhecida pelas crianças, esses

contraespaços são imaginados como utopias localizadas, ou ainda, “lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los” (Foucault, 2013, p. 20).

Veja-se o exemplo trazido pelo autor ao se referir à cama dos pais como um oceano imaginado pela mente infantil, nele é possível mergulhar entre cobertas ou até mesmo se alcançar o céu ao saltar sobre suas molas. A floresta ou mesmo o celeiro, tornam-se espaços para a brincadeira para aqueles que se escondem, ou ainda, sob o anoitecer, um assustador ambiente onde perambulam fantasmas feitos de lençol.

Não obstante, Foucault enfatiza que mesmo a mais ingênua invenção das crianças são, ao contrário, produto dos seres humanos já adultos, “que lhes cochicharam seus maravilhosos segredos” (Foucault, 2013, p. 20). A dimensão formativa a que se refere demarca, portanto, o papel da sociedade adulta cujos contraespaços também lhes são possíveis, como os jardins, os cemitérios, as colônias, entre outros. O exemplo mais contundente, no entanto, faz referência ao barco:

Bordéis e colônias são dois tipos extremos de heterotopia, e se imaginarmos, afinal, que o barco é um pedaço de espaço flutuante, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, que é fechado em si e ao mesmo tempo lançado ao infinito do mar e que, de porto em porto, de escapada em escapada para a terra, de bordel a bordel, chegue até as colônias para procurar o que elas encerram de mais precioso em seus jardins, você compreenderá porque o barco foi para a nossa civilização, do século XVI aos nossos dias, ao mesmo tempo não apenas, certamente, o maior instrumento de desenvolvimento econômico (não é disso que falo hoje), mas a maior reserva de imaginação. O navio é a heterotopia por excelência. Nas civilizações sem barcos os sonhos se esgotam, a espionagem ali substitui a aventura e a polícia, os corsários (Foucault, 2013, p. 421-422).

O barco como um espaço flutuante não está fixo em um local específico; em seu constante movimento, ele segue indo de um lugar para outro. O barco é apontado como um lugar sem lugar, e é descrito como um lugar não está verdadeiramente em nenhum lugar específico, mas existe por si mesmo. Ele está ao mesmo tempo fechado em si mesmo (um ambiente autossuficiente) e lançado ao infinito do mar (imerso na vastidão do oceano). A busca do barco de porto em porto, de bordel a bordel, até as colônias, sugere que o barco está sempre em busca.

Foucault (2013) argumenta que o barco não é apenas um meio de transporte ou de desenvolvimento econômico, mas também uma fonte rica de imaginação. Nas civilizações que não têm barcos, os sonhos são limitados, a espionagem substitui a aventura e a polícia e os corsários assumem o papel de exploradores e aventureiros. Em resumo, o filósofo faz uso do conceito de heterotopia para destacar como o barco, como um espaço flutuante e em constante

movimento, desempenha um papel fundamental na imaginação e na busca de aventuras e oportunidades em diferentes lugares, um espaço especial que transcende os limites comuns da sociedade e do espaço físico. O que Foucault se propõe a refletir, de maneira mais contundente, é como o corpo não só é capaz de criar os espaços físicos que o circundam, mas possibilidades para o mesmo. Nele estão as virtualidades inventivas de heterotopias, tais quais aquelas que inspiraram a buscar outras possibilidades além-mar.

Em posfácio à essa publicação, Daniel Defert recorda que as obsessões de Foucault pelos espaços evidenciam a empreitada genealógica desse autor na análise da constituição das arquiteturas de vigilância enquanto dupla articulação do poder sobre o corpo do indivíduo e do saber ao poder. Mesmo que sob distintas formas arquiteturais, como a escola ou o hospital, por exemplo, as táticas e as formas que a precedem sustentam a emergência da organização capitalista do trabalho e aquilo que dela advém (Foucault, 2013, p. 45).

Na consideração das distintas formas arquiteturais que ascendem em sua articulação aos dispositivos aqui mencionados, reconhecemos no corpo o entremear de projetos e práticas que o tomam como principal alvo, conforme lemos a seguir:

Voltamos à Foucault para pensar que o corpo é um lugar utópico, para a qual criamos um projeto de saberes, práticas, instituições, um mercado que busca capturar, explicar, nomear e governar. Mas, pois por mais que tentemos capturá-lo e governá-lo, ele sempre nos escapa e nunca se realiza do modo como o idealizamos. O corpo produz heterotopias incessantemente, esses lugares inquietantes, imprevisíveis, que explodem os limites dos espaços dados, transfigurando suas conexões com o mundo, produzindo espaços outros e nos possibilitando pensá-lo de outros modos (Aquino; Munhoz, 2020, p. 329).

De acordo com Aquino e Munhoz (2020), os parâmetros de constituição social remetem, em Foucault, para o reconhecimento da sociedade, em suas normas e modelos, como uma solidificação dos micropoderes e a subsequente sutileza de seus microdiscursos de engendramento que têm o corpo como objeto de sua dominação. As considerações do filósofo francês passam a evidenciar os processos de sujeição e controle que disciplinam e submetem esse que agora é o alvo do poder. A “histerização do corpo da mulher”, a “socialização das condutas de procriação”, a “pedagogização do sexo da criança” e a “psiquiatrização do prazer perverso” (Foucault, 1988), são exemplos do enfoque disciplinador do poder sobre o corpo. Trata-se, portanto, de uma novidade, da criação de uma anatomia política:

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (Foucault, 1988, p. 71).

Em contrapartida, esse corpo vitimizado é apontado pelo filósofo como “veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração” (Foucault, 2013, p. 8). Nesse ínterim, a noção de heterotopia aparece como uma possibilidade de análise e compreensão dos mais diversos cenários que compõem uma mesma sociedade, ou ainda, de como as representações de espaços temáticos - como a prisão, o hospital, entre outros -, se relacionam consigo mesmas dentro de um mesmo campo social e são capazes de afetar e transformar o cotidiano dos indivíduos. Utopia e heterotopia concernem, portanto, à expressão do irreal e a articulação do real e irreal em um mesmo espaço simbólico, respectivamente (Foucault, 2013).

O adestramento do corpo, portanto, contraria a tese de que as sociedades capitalistas o teriam negado em proveito da alma, da consciência e da idealidade (Foucault, 2004). O exercício do poder é apontado como algo material, físico, corporal que produz o saber: “se foi possível construir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (Foucault, 2004, p. 149). Conforme Dreyfus e Rabinow (2010, p. 151), em Foucault, estabelece-se um tipo de tecnologia política do corpo – “o cruzamento das relações entre poder, saber e corpo”.

Segundo Veiga-Neto (2007), o filósofo francês estaria buscando, ao analisar a relação poder-saber, especificamente, compreender como os saberes engendram uma vontade de poder, de modo a organizar-se para atendê-la. Dessa forma, o que se pretende é a elucidação de como o poder se manifesta e não daquilo que o detém; ou ainda, de maneira mais aprofundada, o modo como o micropoder se exerce e dota da propriedade de produzir algo. Constata-se, portanto, que não há poder sem a constituição de um campo de saber, e, da mesma forma, não existe saber que não constitua relações de poder.

No âmago dos polos desse processo, está o corpo, produto desse entrecruzamento e expressão da subjetividade assujeitada do indivíduo dentro do campo social. Ao debruçar-se sobre os elementos desse processo, Moreira (2004) sugere a compreensão do que podemos estabelecer enquanto formas de resistência no pensamento foucaultiano: "A resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro *do* poder, mas é o outro *numa relação* de poder - e não *de* uma relação de poder" (Moreira, 2004, p. 613, grifos nossos). Nesse sentido, o autor aponta para uma rede de poder que dispõe de pontos de resistência, ditos minúsculos, transitórios e móveis, capazes de produzir um corpo outro, que não o do assujeitamento, mas que encerra possibilidades também outras de seu existir.

1.2 O corpo e os modos de individuação

Ao analisar o modo como as tecnologias de comportamento atuam no assujeitamento dos corpos, Foucault demarca um tipo de constituição coletiva de diversos matizes a serem considerados. Os conceitos de sociedade disciplinar e sociedade de controle², correspondem, respectivamente, ao exercício do poder nos modelos de organização social desenvolvidos entre os séculos XVIII e XIX materializados nas instituições sociais, e sua posterior manifestação sob o aspecto da vigilância como forma de controle a partir do século XX e adentro o século XXI. As mudanças das estruturas de poder aqui evidenciadas acompanham a problemática da constituição do sujeito, não somente em perspectiva histórica, mas principalmente nas tecnologias que sobre ele incidem:

Como o sujeito foi posto, em diferentes momentos e distintos contextos institucionais, como um objeto de conhecimento possível, desejável ou mesmo indispensável? Como a experiência e o saber que se podem fazer de si mesmo foram organizados através de certos esquemas? Como esses esquemas foram definidos, valorizados, recomendados, impostos? É claro que nem o recurso a uma experiência originária, nem o estudo das teorias filosóficas da alma, das paixões ou do corpo podem servir de eixo central numa pesquisa como essa. O fio condutor que parece ser o mais útil, nesse caso, é constituído por aquilo que poderia se chamar de “técnicas de si”; espécie de procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si. Em suma, trata-se de recolocar o imperativo do “conhecer-se a si mesmo”, que nos parece tão característico de nossa civilização, na interrogação mais ampla e que lhe serve de contexto mais ou menos explícito: que fazer de si mesmo? Que trabalho operar sobre si? Como “se governar”, exercendo ações onde se é o objeto dessas ações, o domínio em que elas se aplicam, o instrumento ao qual podem recorrer e o sujeito que age? (Foucault, 1997, p. 109-110).

Nesse excerto, acompanhamos a problemática da subjetividade em linhas foucaultianas, de modo a compreender ao menos quatro horizontes de discussão. Um primeiro relacionado a noção do sujeito enquanto objeto de conhecimento, e o modo como as diferentes sociedades e instituições o tomam na intenção de estudá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. Uma segunda menção a ser feita diz respeito às técnicas de si, ou seja, dos métodos e procedimentos adotados pelos indivíduos na manutenção e/ou transformação de suas identidades, pautados em exercícios de autoconhecimento, autorregulação e outros. As relações de domínio de si sobre si, aparecem em um terceiro momento, na consideração do controle que os indivíduos exercem

² A sociedade de controle é um conceito atribuído à Deleuze (1990) e representa, ao mesmo tempo que uma extensão das perspectivas foucaultianas, uma mudança nas formas de poder e controle na sociedade contemporânea, caracterizada pela flexibilidade, mobilidade, desmaterialização e uso da tecnologia da informação para monitorar e direcionar o comportamento dos indivíduos. Essa teoria destaca como as estruturas de poder evoluíram para se adaptar às mudanças na economia, na tecnologia e nas relações sociais.

sobre si mesmos na internalização de normas e valores sociais. E, por fim, a menção à máxima “conhece-te a ti mesmo”, em referência à filosofia grega, que não somente busca o aprofundamento dos aspectos subjetivos, mas daquilo que fazemos de nós mesmos:

Quando estudei asilos, prisões e assim por diante, talvez tenha insistido demais nas técnicas de dominação. O que podemos chamar de “disciplina” é algo verdadeiramente importante neste tipo de instituições, mas nada mais é do que um aspecto da arte de governar as pessoas na nossa sociedade. Não devemos entender o exercício do poder como pura violência ou coerção rigorosa. O poder é feito de relações complexas: essas relações envolvem um conjunto de técnicas racionais, cuja eficácia provém de uma liga sutil de tecnologias de coerção e tecnologias de si (Foucault, 2013, p. 6, tradução nossa).

Segundo Ludueña Romandini (2012), os movimentos processuais que produzem o sujeito na perspectiva foucaultiana se dão a partir da seguinte quadripartição: “as tecnologias de produção, as tecnologias dos sistemas de signos, as tecnologias de poder, e, finalmente, as tecnologias do eu que operam sobre o próprio indivíduo em sua constituição como subjetividade ética” (Ludueña Romandini, 2012, p. 9). A saber, esses procedimentos correspondem, de maneira respectiva, à produção de objetos que possibilitem a manipulação e intervenção coletiva dos indivíduos no meio em que vivem; às regras linguísticas e semióticas em suas significações pelas experiências do vivente; à economia do poder em sua relação com o saber; e, às tecnologias e estéticas de si, fundamentadas a partir do cuidado e domínio do próprio corpo.

Interessa-nos esse último, na proporção em que a constituição própria se afasta de uma atitude independente ou mesmo autônoma e é submetida, assim como no caso dos demais aportes, às tecnologias de poder. Seja na perspectiva de seus produtos, ou mesmo de suas práticas discursivas, o corpo é a todo momento interpelado pelas dinâmicas coercitivas do poder, o que, conforme evidenciamos anteriormente, demarca sua composição; no entanto, não apenas como uma determinação que lhe é alheia, mas *incorporada*, e, de maneira subsequente, materializada em sua objetivação produtiva e na significação própria. Ou seja, o que está em jogo é o próprio processo de individuação diante dos dispositivos de poder-saber delineados por Foucault.

Nessa conjuntura, cabe-nos, em paralelo às perspectivas foucaultianas apresentadas, lançar nosso olhar à outra concepção filosófica, cuja abrangência e importância são elementares em nossas proposições. Trata-se de aprofundar os aspectos produtivos e simbólicos aqui descritos de modo a delinear seus horizontes éticos e estéticos. Essa tarefa, contudo, parte da compreensão do corpo em sua dimensão ontológica e relacional, ou ainda, como se propõe o

pensador francês, Gilbert Simondon, de uma ontologia relacional constituída por duas linhas de análise: *a individuação à luz das noções de forma e informação* e *o modo de existência dos objetos técnicos*, que são os títulos de suas principais obras.

Em primeira instância de análise, nos referimos à teoria da individuação preocupados em salientar o modo como o corpo, em caráter amplo de composição, se constitui individuado nos processos de ontogênese. A saber, nesse sentido, o que está em jogo é próprio processo de individuação, diante dos dispositivos de poder-saber sobre o corpo delineados por Foucault (Combes, 2012). Simondon afirma, em uma clara rejeição ao viés substancialista ou hilemórfico de seus predecessores³, que corpos e meios se adaptam e constroem-se mútua e permanentemente:

*A individuação corresponde ao aparecimento de fases no ser, as fases do ser; ela não é uma consequência disposta ao lado do devir, isolada, mas é essa própria operação se cumprindo; só se pode compreendê-la a partir dessa supersaturação inicial do ser homogêneo e sem devir que, em seguida, estrutura-se e devém, fazendo aparecer o indivíduo e meio, de acordo com o devir, que é uma resolução de tensões sob uma forma de estrutura; em certo sentido, poder-se-ia dizer que o único princípio pelo qual se pode guiar é *aquele da conservação do ser através do devir*; essa conservação existe através das trocas entre estrutura e operação, procedendo por saltos quânticos através dos equilíbrios sucessivos (Simondon, 2020a, p. 17, grifo do autor).*

Nesse excerto, Simondon (2020a) apresenta o devir como operação para a individuação em seu contexto fásico. O plano processual de constituição dos seres, parte, nessa concepção, da noção de forma não como princípio da individuação, mas como informação; e essa, por sua vez, ultrapassa o sentido dado à mensagem na interlocução entre emissor e receptor. A informação é entendida como uma troca significativa e irreversível, representando a adoção da forma que caracteriza todo o processo de individuação. Esse processo é responsável pela emergência dos indivíduos a partir de um substrato pré-individual, ou ainda em uma desfasagem entre o ser, o indivíduo e o meio.

Cabe-nos, no entanto, a distinção dos três modos de individuação abordados por esse filósofo: o físico-biológico, o psíquico e o coletivo. O primeiro, refere-se à individuação dos objetos materiais e físicos, em que ocorre a constituição de uma estrutura material específica, com características distintas e propriedades que a distinguem de outros objetos. A individuação física ocorre por meio de um processo de cristalização de uma forma definida e do estabelecimento de uma organização coerente. Já o modo de individuação psíquico refere-se à individuação dos seres vivos, especialmente dos seres humanos. Nesse caso, envolve não

³ Ver Simondon, 2020, p. 13.

apenas a organização física, mas também a emergência de uma subjetividade e de um campo de consciência.

O último modo de individuação denominado coletivo refere-se à individuação das coletividades e dos sistemas sociais. Simondon argumenta que as sociedades e os sistemas coletivos também passam por um processo de individuação, no qual eles se tornam entidades autônomas e diferenciadas. Nesse modo, a individuação envolve a emergência de normas, valores, relações sociais e estruturas institucionais que conferem identidade e coesão a um grupo. É importante ressaltar, no entanto, que os três modos de individuação não são estanques ou independentes, mas interligados e influenciam-se mutuamente.

Assim, ao considerar os princípios para um estudo da individuação do vivente, Simondon (2020a, p. 227) atenta para o problema da fisiologia e dos níveis de individuação que dela emergem, ou ainda, da organização vital dos seres em suas variações segundo as circunstâncias: “o mesmo ser pode existir em níveis diferentes: o embrião não está individualizado do mesmo jeito que o ser adulto” (Simondon, 2020a, p. 227). Obviamente não buscamos aqui encerrar os conceitos trabalhados por esse autor; mas, ao considerar esse matiz epistemológico, faz-se mister adentrar algumas das concepções que explicitamos a seguir.

Sendo a composição vital de caráter distinto daquela física, o filósofo se esforça por encontrar um ponto que assemelhe essa primeira do caráter ilimitado da segunda. Essa convergência se dará na consideração da existência do todo da espécie, colônia ou sociedade (Simondon, 2020a, p. 228); ou ainda, mais especificamente, uma “sociedade biológica” que inclui os indivíduos físicos, enquanto imagens de uma totalidade apenas para si mesmos e caracterizadas enquanto subindivíduos por sua composição mais simplificada:

O grupo, relativamente a esses subindivíduos, existe como integrador e diferenciador. A relação entre o ser singular e o grupo é a mesma que entre o indivíduo e os subindivíduos. Nesse sentido, é possível dizer que existe uma homogeneidade de relação entre os diferentes escalões hierárquicos de um mesmo indivíduo, e igualmente entre o grupo e o indivíduo. O nível total de informação seria então medido pelo número de estágios de integração e de diferenciação, assim como pela relação entre a integração e a diferenciação, que pode ser nomeada transdução, no vivente (Simondon, 2020a, p. 232).

A transdução, portanto, é o processo pelo qual se transmite a informação em seus ditames de diferenciação ou integração; ou, como escreve Simondon (2020, p. 29): “uma operação – física, biológica, mental, social – pela qual uma atividade se propaga de próximo em próximo no interior de um domínio”. Essa operação se dá por meio da afetividade, em conjunto à percepção e à ação (Viana, 2019, p. 540). No reconhecimento do vivente em sua

incompletude, e, portanto, em sua abertura à coletividade, é que a afetividade manifesta a individuação continuada. “As transformações da afetividade são o fio condutor entre a constituição do vital no físico e do psicossocial como prolongamento do vital” (Viana, 2019, p. 540).

Se por um lado a individuação física se estabelece enquanto aquilo que Simondon (2020, p. 234) denomina paradigma do cristal (enquanto um processo de cristalização), naquilo que se refere aos processos de individuação do vivente, ao contrário, o meio interior e o sistema nervoso garantem que a interioridade esteja em permanente contato com uma exterioridade relativa (Simondon, 2020, p. 161), de modo que, a partir da afetividade preservam-se as tensões e os potenciais de um organismo que se estabelece não como *em relação ao meio*, mas como um *modo de relações que incluem o meio*: “se há sistema, é aquele formado pela soma entre o indivíduo e o meio; o que caracteriza a individualidade na vida é o par interioridade/exterioridade, em relação por meio das inúmeras membranas do indivíduo” (Viana, 2019, p. 541).

A percepção, nesses termos, se afasta de uma dimensão de apropriação ou captura do meio, mas, pela afetividade, implica a própria transdução em caráter ininterrupto. A ação, por sua vez, não se limita à modificação topológica do meio, mas consiste na alteração das tramas que constituem objetos e sujeitos (Simondon, 2020a, p. 211). A conjunção desses três componentes demarca a realidade pré-individual enquanto portadora de informação e parte de um exercício dialógico que encontra vazão na esfera coletiva: “O diálogo, a relação com o mundo, se dará no plano coletivo como resolução de problemas constituídos a partir dessa carga de realidade pré-individual, o princípio do transindividual” (Freire, 2012, p. 85). Essa composição nos permite concluir que:

Não só se verifica a inseparabilidade da individuação biológica do corpo entendido fisiologicamente com a individuação psicossocial, também fica evidente que relações coletivas estruturadas agem necessariamente no corpo, ainda que se apresentem como abstratas ou puramente conceituais (Viana, 2019, p. 542).

O termo psicossocial designa aqui a interação dinâmica entre aspectos psicológicos e sociais na formação da identidade individual e coletiva. Segundo Muriel Combes (1999), essa articulação coletiva estabelece o campo transindividual, enquanto superação da dicotomia entre individual e coletivo, reconhecendo que a identidade e a agência dos indivíduos estão entrelaçadas com a comunidade à qual pertencem. Dessa forma, podemos estabelecer aquilo a que se propõe Simondon em sua perspectiva ontológica:

O ser não possui uma unidade de identidade, que é a do estado estável, na qual nenhuma transformação é possível; o ser possui uma *unidade* transdutiva, isto é, ele pode defasar-se relativamente a si mesmo, transbordar a si mesmo de um lado e de outro de seu centro. O que se toma por relação ou dualidade de princípios é, de fato, alastramento do ser, que é mais que unidade e mais que identidade; o devir é uma dimensão do ser, e não que lhe advém segundo uma sucessão que seria sofrida por um ser primitivamente dado e substancial. A individuação deve ser apreendida como devir do ser, e não como modelo do ser, o que esgotaria sua significação. O ser individuado não é todo o ser, nem o ser primeiro; em vez de apreender a individuação a partir do ser individuado, é preciso apreender o ser individuado a partir da individuação, e a individuação a partir do ser pré-individual, repartido segundo várias ordens de grandeza (Simondon, 2020a, p. 27).

Ao examinar os escritos de Muriel Combes (1999) sobre o transindividual em Simondon, podemos compreender sua contribuição para a ampliação e aprofundamento desse pensamento e o modo como dele emergem proposições acerca da organização política, das relações sociais e da construção do conhecimento. No campo da política, Combes sugere que a compreensão do transindividual nos permite reconhecer que os indivíduos estão sempre inseridos em um contexto social e são influenciados por suas interações com os outros. Essa abordagem ressalta a importância das relações horizontais e da solidariedade, primariamente em oposição à hierarquia e à competição, e, de maneira subsequente, na busca por uma organização social mais justa e equitativa.

Em paralelo, o campo ético estabelece o modo como somos constituídos e afetados pelas relações com os outros, no reconhecimento das consequências de nossas ações não apenas para conosco, mas também para a comunidade em que estamos inseridos. Na epistemologia simondoniana, Combes (2017) destaca a importância da transdução na construção do conhecimento. Ela argumenta que o conhecimento não é um produto isolado de mentes individuais, mas é forjado em interações coletivas e na transmissão de informações entre os indivíduos.

De acordo com a autora, os horizontes aqui emergentes estabelecem o coração da política: a relação com a vida não apenas como impossibilidade em se traçar uma fronteira entre humano e não humano, mas, para além disso, a relação com o não humano fora ou através do humano:

Por não humano, entendo toda a esfera do vivo exposta à engenharia capitalista, o mundo dos seres técnicos, vivos ou não, as divindades e outras potências da natureza, em suma, tudo aquilo através de que se constrói a política como relação de mundos (Combes, 2022, p. 251).

Se por um lado podemos compreender a indissociabilidade do processo de individuação de seu horizonte transindividual, por outro, nesse último excerto, Combes nos permite pensar a

composição dos cenários coletivos segundo aquilo que a autora chama de engenharia capitalista, ou, mais especificamente, na consideração dos elementos não humanos enquanto parte dessa constituição. A saber, aqui nos referimos a uma segunda ordem de consideração: a técnica e o modo de existência dos objetos técnicos. “Entre a filosofia da individuação e a da técnica, há um vínculo estreito. Simondon anuncia a emergência de uma mentalidade técnica que fornece *esquemas cognitivos* ou de *inteligibilidade ao conhecimento formal*” (Viana, 2022, p. 7, grifo do autor).

Em sua obra, Simondon atenta para os dois modos fundamentais da relação do ser humano com o dado técnico, ou ainda, as condições de menoridade e maioridade social das técnicas. A primeira está associada à compreensão do objeto técnico a partir de seu uso, de um saber adquirido pelo hábito. Em contrapartida, a condição de maioridade remete à tomada de consciência por meio da reflexão livre amparada pela ciência. Associadas ilustrativamente às figuras da criança e do adulto, ou ainda do aprendiz e do engenheiro, Simondon (2020b, p. 144) afirma que são sob essas tipologias que o objeto técnico é inserido em uma cultura:

Por isso existem como que duas linguagens e dois tipos de pensamentos saídos das técnicas, que não são coerentes entre si. Essa falta de coerência é responsável, em parte, pelas contradições da cultura atual, na medida em que ela julga e representa para si o objeto técnico na relação com o homem. Esse conflito entre o aspecto da maioridade e o aspecto da menoridade é apenas um caso particular da inadequação que sempre existiu entre o homem, individual ou social, e a realidade técnica (Simondon, 2020b, p. 144).

Nos dois modos citados, no entanto, temos o conhecimento como uma ação ou gesto que não pode ser reduzido ao conhecimento científico, mas engloba, para além dele, a invenção técnica e a constituição de significações coletivas em caráter ético (Viana, 2022, p. 6). O que se estabelece, portanto, é um processo cujas informações emergentes pelas esferas de sentido na relação transdutiva, em associação à atividade técnica e à conformação dos grupos sociais, constituem a gênese das estruturas do ser:

O gesto da invenção técnica é análogo ao gesto de conhecimento, no sentido de que dá início a um modo de conhecer a natureza a partir de um ato que promove uma operação da natureza, uma operação amplificadora e continuada. A técnica dá a conhecer algo da natureza, de modo que alguns temas tipicamente simondonianos, como a alienação técnica, a exclusão da técnica da cultura e a tecnofobia, se ancoram em falhas ou limitações do modo de agir tecnicamente que têm relação direta com o problema da natureza e do modo como a conhecemos e concebemos (Viana, 2022, p. 7-8).

Dessa forma, a relação técnica e individuação contribui na demarcação não somente da perspectiva epistemológica desse ser, mas, de acordo com os graus de significação estabelecidos coletivamente, também instituem os tipos éticos e estéticos dessa seara

ontológica. Um ponto importante a se considerar na perspectiva simondoniana, é a crítica ao viés utilitarista a que se submete a realidade técnica, uma vez que a tecnologia não se expressa unicamente como a concretização de esquemas mentais constituídos política e socialmente, mas, enquanto parte da realidade humana, afetam-se e são transformadas de maneira recíproca.

Estabelecidos esses horizontes, retomemos a discussão inicial desse capítulo: o corpo é compreendido enquanto local de atuação das tecnologias de comportamento. Esse mesmo corpo, agora considerado em seu devir, e, portanto, em perspectiva relacional, processual e constituinte, conforme evidenciado segundo o enfoque da teoria da individuação de Simondon, encontra nas próprias significações sua condição limítrofe: uma convergência à concepção foucaultiana de engendramento dos corpos e do próprio escopo social que dele emerge. À essa convergência, no entanto, e também ao esclarecimento das opções conceituais dessa pesquisa, dedicamos a seção a seguir.

1.3 O lugar do corpo: uma inversão necessária

Diante das reflexões aqui expressas, um questionamento pode emergir quase que involuntariamente: por que o corpo? O que justifica a opção por uma terminologia tão específica quando esta é entremeada por verdadeiros axiomas como identidade, sujeito ou a própria ideia de indivíduo? As respostas a essas indagações podem vir a partir das opções teóricas às quais nos propomos. Ao fundamentar nossa reflexão em Michel Foucault e Gilbert Simondon, buscamos fazer convergir ao menos três aspectos estruturantes: a) a noção expandida de corpo, b) a concepção de tecnologias de comportamento, e c) os processos formativos constitutivos do plano social.

Primeiramente buscamos pelo reconhecimento de uma noção ampla de corpo enquanto uma possibilidade outra frente aquelas provenientes dos horizontes epistemológicos da tradição racionalista ocidental, cujos princípios fomentam a dicotomia corpo-mente em suas infundáveis reverberações que orientam os processos humanos e, de especial interesse aqui, posicionam o ser humano de maneira apartada em relação ao seu meio. A compreensão do corpo em caráter amplo o retira dessa condição de inferioridade e o reposiciona enquanto epicentro das possibilidades de mundo, incluindo aqueles que o subjagam. Em Foucault (2013), lemos:

Meu corpo está, de fato, *sempre* em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele – e em relação a ele como em relação a um soberano – que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração

do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos (Foucault, 2013, p. 14).

Para Simondon, em mesma ordem de consideração, o corpo não é apenas um objeto físico, mas uma entidade complexa composta por diferentes níveis de realidade. O filósofo o concebe como um sistema dinâmico, no qual o corpo físico, as funções fisiológicas, as afecções e as experiências subjetivas estão intimamente interconectadas e não podem ser compreendidas isoladamente, mas em relação ao seu meio associado⁴. Esse horizonte de interpretação rompe com as concepções anteriores em que o corpo era visto de maneira mecânica e reificada, ou ainda enquanto mera extensão autômata da razão, e reconhece a presença do humano para além de sua própria condição individual. Ainda segundo essa concepção, o corpo se estende a tudo aquilo que o cerca, e sua presença é constituinte inclusive dos objetos de sua criação: “a presença do homem nas máquinas é uma invenção perpetuada. O que reside nas máquinas é a realidade humana, o gesto humano fixado e cristalizado em estruturas que funcionam” (Simondon, 2020b, p. 47).

Ambas as concepções carregam as virtualidades éticas e estéticas às quais se conjugam os horizontes sociais e coletivos. Nesse âmbito, partimos para um segundo elemento cujas reflexões pelos filósofos aqui destacados se complementam em certo sentido. Conforme Dreyfus e Rabinow (2010, p. 151), em Foucault, estabelece-se uma tecnologia política do corpo – “o cruzamento das relações entre poder, saber e corpo”. A noção de tecnologia em perspectiva foucaultiana está associada a um tipo de poder capaz de influir sobre os corpos determinados comportamentos. A disciplina, nesse ínterim, se apresenta enquanto técnica capaz de articular o uso dos espaços e objetos para garantir objetivos ditados pelo sistema que as rege: ajustar, separar, decompor o tempo e produzir comportamentos úteis.

Simondon, por sua vez, se propõe a uma discussão cujo matiz estabelece o modo pelo qual se dá a constituição dos objetos técnicos, de modo a compreendê-los enquanto extensão da realidade humana, ou, mais que isso, do reconhecimento da reciprocidade intrínseca entre essa última e a realidade técnica. Não obstante, o afastamento entre essas duas realidades será alvo das denúncias feitas pelo filósofo:

Parece existir uma lei do devir do pensamento humano: toda investigação ética, técnica ou científica, que inicialmente é um meio de libertação e redescoberta do homem, torna-se, pela evolução histórica, um instrumento que se volta contra sua própria finalidade, subjugando e limitando o homem (Simondon, 2020b, p. 165).

⁴ Simondon estabelece como meio associado o espaço e o tempo da emergência dos objetos em seu processo de individuação.

Subjugados a uma dinâmica utilitarista, corpos e objetos são definidos e redefinidos em uma lógica que se constitui enquanto cultura e limitam os processos de individuação a modelos já determinados. Incorporadas, as marcas dessa cultura se estabelecem enquanto processos de formação, último elemento aqui assinalado, e dirigem o plano social segundo a tríade aqui anteriormente referenciada: poder, saber e corpo.

Nesse panorama, tanto Foucault quanto Simondon podem fomentar reflexões potenciais na consideração de um corpo que produz heterotopias outras ou na possibilidade de significações distintas acerca da realidade humana frente ao reconhecimento da realidade técnica, respectivamente. Nossa pesquisa, entretanto, parte da identificação dos elementos aqui apresentados na perspectiva educativa e, portanto, formativa de uma sociedade, mais especificamente, aquela que se propõe a um horizonte de similar relevância: o do trabalho.

Buscamos, assim, analisar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em sua relação com o corpo, protagonista do entrecruzamento das relações de poder e marca de um aglomerado para além de sua materialidade. Um *corpo-educando*, para o qual o trabalho ou a profissão aparecem em perspectiva teleológica em relação ao processo que o antecede. A essas novas reflexões dedicamos o capítulo a seguir.

2 CORPO-EDUCANDO: CONDICIONAMENTOS DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Ele sentia que instituições como a escola, a igreja, o governo e organizações políticas de toda espécie tendiam a dirigir o pensamento para fins, em vez de para a verdade, para a perpetuação de suas próprias funções e para o controle dos indivíduos subordinados a essas funções.

Ele passou a encarar o fracasso como um rompimento feliz, uma fuga casual de uma armadilha preparada para ele, e dali em diante manteve-se prevenido contra as armadilhas das verdades institucionais

(Robert M. Pirsing, *Zen e a arte da manutenção de motocicletas*).

Optar por um estado do corpo na Educação Profissional e Tecnológica passa pelo reconhecimento das perspectivas históricas que o definem. Essa tarefa, no entanto, exige uma leitura mais profunda dos projetos formativos que sobre ele incidem, de modo que, são pelos enfoques anteriormente explicitados, que podemos toma-lo como objeto de análise. O recorte a que nos propomos, no entanto, visa a compreensão do corpo sob o enfoque das competências socioemocionais, uma vez que essas, além de sua vigência, conforme as proposições da OCDE, influem de maneira contundente sobre seu comportamento:

[...] a força das competências socioemocionais vem, em parte, de sua capacidade de influenciar o comportamento e o estilo de vida das pessoas, para que elas se beneficiem mais da frequência no ensino superior e alavanquem mais as suas capacidades cognitivas. As competências socioemocionais geralmente beneficiam indivíduos em toda a gama de competências, e as intervenções para aumentar esse tipo de competências podem ser particularmente benéficas para as pessoas menos favorecidas. Isso pode ter uma importante influência sobre as estratégias de redução das desigualdades socioeconômicas. (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico, 2015, p. 70).

Estabelecidas no cenário educacional como um novo paradigma para o qual emergem projetos, práticas educativas e legislações, essa gama de competências ganha espaço em meio aos programas de formação da EPT brasileira. Tal horizonte nos permite fomentar uma reflexão que toma o corpo em perspectiva ampla e para o qual são definidas tipologias ético-estéticas, isto é, o modo como ao corpo, aqui compreendido na condição de educando, ou ainda em sua relação de assujeitamento frente aos mecanismos formativos, são incorporados elementos comportamentais e psíquicos, cujos efeitos sequer são notados pelos indivíduos em seu cotidiano, especialmente naquilo que se refere ao aspecto laboral. Conforme Sennet (2008):

O termo incorporação dá conta aqui de um processo essencial a todas as habilidades artesanais, a conversão da informação e das práticas em conhecimento tácito. Se uma pessoa tivesse de pensar em cada movimento para acordar de manhã, levaria uma hora para sair da cama. Quando falamos de fazer algo “instintivamente”, muitas vezes estamos nos referindo a comportamentos que de tal maneira entraram em nossa rotina que não mais precisamos pensar a respeito. Aprendendo uma capacitação,

desenvolvemos um complicado repertório de procedimentos desse tipo. Nas etapas mais avançadas dessa capacitação, verifica-se uma constante interação entre o conhecimento tácito e a consciência presente, funcionando aquele como uma espécie de âncora, esta, como crítica e corretivo. A qualidade artesanal surge dessa etapa mais avançada, em julgamentos a respeito de suposições e hábitos tácitos (Sennet, 2008, p. 62).

De acordo com esse excerto, no contexto das habilidades artesanais, Sennet aponta para a *incorporação* como um processo de transformação de informações e práticas próprias da formação do artífice, em conhecimentos implícitos ao indivíduo e de uma espécie de consciência que se faz presente no apontamento quase involuntário de falhas e acertos de seu agir técnico. Partindo dessas considerações, lançamos nosso olhar para a constituição desse cenário de formação para o trabalho associado à formação por competências, de modo a compreendê-lo em caráter histórico, processual, mas, de maneira ainda mais preponderante, a partir das deliberações acerca dos horizontes aqui assinalados; ademais, atentamo-nos às mentalidades emergentes na constituição de uma nova gama de conhecimentos que se pretendem tácitos.

Vale ressaltar que adoção da formação por competências na educação não está vinculada a uma legislação específica, mas sim de sua inserção gradual nas políticas educacionais ao longo do tempo. No Brasil, por exemplo, as competências foram ganhando destaque nas discussões e práticas educacionais nas últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB), por exemplo, embora não mencione explicitamente o termo "competências", estabelece princípios que podem ser associados a esse tipo de formação. Alguns desses princípios incluem a valorização da autonomia, a compreensão da educação como um processo que tem por objetivo pleno desenvolvimento do indivíduo e a busca pela formação cidadã. A LDB também destaca a flexibilidade e a contextualização do ensino, permitindo que as instituições de ensino elaborem seus currículos de acordo com as características regionais e locais.

Em 2013, o Pacto Nacional da Educação na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria 826, enfatiza o desenvolvimento de competências básicas a alfabetização. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, por sua vez, embora não se concentre diretamente na formação por competências, tem algumas de suas metas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, à formação de profissionais da educação e à promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Somente em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular é que ficam estabelecidos um conjunto de habilidades e competências enquanto aprendizagens essenciais e de direito a todos os estudantes brasileiros.

Ainda na composição da inserção da formação por competências no Brasil, ganham

especial destaque organizações de filantropia, tais quais o Instituto Airton Senna e a Fundação Lemann, na conformação do cenário educativo nacional à essas proposições⁵. Além da tradução dos principais documentos das organizações internacionais, essas instituições têm se dedicado à disseminação desses materiais, promoção de capacitações para professores e gestores de escolas, elaboração de instrumentos avaliativos em competências socioemocionais e financiamento de pesquisas na área.

Destarte, nesse capítulo adentramos duas conjunturas que se complementam na compreensão dos processos formativos a que são submetidos os corpos na EPT. Em um primeiro momento, analisamos os aspectos que estabelecem o atual cenário da formação em competências socioemocionais e suas proposições educativas; e, em seguida, duas concepções centrais à EPT brasileira de modo a tipificá-las frente as opções constitutivas desse campo atualmente. A partir da análise das perspectivas formativas de Roberto Mange e Aprígio Gonzaga, pioneiros da formação profissional no Brasil, buscamos entender o modo como o corpo é tomado segundo concepções que aqui compreenderemos como a constituição de um corpo-separado e um corpo-conjunto, respectivamente. Essas concepções corroboram, seja por sua perpetuação ou descontinuidade, com os cenários aqui analisados e, como veremos, demarcam o campo da EPT de maneira estrutural inclusive quando essa é atravessada pelas legislações que priorizam os campos das competências.

2.1 Competências na educação

A discussão acerca da formação por competências tem início na década de 1990, sendo Philippe Perrenoud, um de seus principais expoentes. Segundo esse sociólogo, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 1999, p. 30). Amplamente associada ao meio corporativo e industrial, essa teoria ganha novos contornos na definição daquilo que se estabelece como o *gerenciamento* de pessoas, ou ainda, da mobilização dos *recursos humanos* na realização de tarefas.

Para esse autor, esse tipo formativo estaria vinculado às práticas e necessidades cotidianas, superando os limites de um processo educacional alheio a questões ditas elementares da vida. Quando reflete os conhecimentos escolares, Perrenoud afirma:

⁵ Instituições como a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Educação e Trabalho, Plano CDE, Instituto CASEL e a Fundação Arymax também contribuem na capilarização dessa proposta formativa. O destaque das citações se deve pelo protagonismo dessas instituições na articulação política e como recorte para essa pesquisa.

(...) a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida. Quando se pergunta por que se ensina isso ou aquilo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da sequência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da saúde. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem (Perrenoud, 1999, p. 20).

Afim de atender à essa problemática, a configuração que se estabelece exige “passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em *situações complexas*” (Perrenoud, 1999, p. 54, grifo do autor). Para tanto, aos professores é destinada uma lista de competências de igual relevância para a obtenção desses objetivos: a) organizar e dirigir as situações de aprendizagem; b) administrar a progressão das aprendizagens; c) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; d) envolver os estudantes em sua aprendizagem e trabalho; e) trabalhar em equipe; f) participar da administração escolar; g) informar e envolver os pais; h) fazer uso de novas tecnologias; i) enfrentar os dilemas e deveres da profissão; j) administrar a própria formação (Perrenoud, 2000).

Nesse contexto, exploraremos duas facetas do cenário educacional contemporâneo: as perspectivas em torno da formação por competências em suas proposições mais gerais e as especificidades das competências socioemocionais. Ambos os temas desempenham papéis cruciais na capilaridade desse novo paradigma educativo, moldando não apenas os métodos de ensino, mas também a constituição dos corpos e o modo como são definidos. Vale salientar ainda, que essas perspectivas, substancialmente disseminadas via força dos organismos internacionais, são incisivamente associadas e agregadas ao meio corporativo, o que justifica nossa opção por esse horizonte de reflexão e não os aspectos teóricos levantados por Perrenoud, conforme veremos a seguir. Trata-se, portanto, de não estender a discussão sobre esses aspectos teóricos, mas de observar como se estabeleceu efetivamente o conceito de formação por competências no mundo do trabalho ecoando fortemente no processo educacional profissional e tecnológico.

2.1.1 A formação por competências

A lógica da formação por competências se torna ainda mais abrangente a partir da atuação do Banco Mundial (BM) e de sua inserção no cenário educativo a partir de documentos diretivos e orientadores. Criado no pós-guerra, o BM surge com o propósito inicial de fornecer

empréstimos financeiros aos países mais afetados pelos conflitos desse período. No entanto, com o advento da Guerra Fria, essa instituição passa a subsidiar países na intenção de fazer frente ao expansionismo soviético na preservação do modelo capitalista de mercado. Juntamente com outras instituições como o Conselho de Segurança, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), o BM representa a subordinação à política sob o espectro do controle militar, econômico-financeiro, e de uma instância jurídica global que reúne países descolonizados, mas que mantém o poder decisório de um núcleo de potências.

Em mesma perspectiva, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja principal finalidade é estimular e promover o progresso econômico e o comércio mundial, ao adentrar o campo educacional, define três categorias de competências para a inovação: as competências técnicas (compreendidas pela máxima “saber o quê e como”); as competências de criatividade e de pensamento crítico (abrangem o questionamento, a imaginação, a proatividade e a metacognição) e as competências comportamentais e sociais (ou socioemocionais, que abrangem a autoconfiança, a paixão, a liderança, a colaboração e a comunicação) (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2020, p. 53).

Ao definir tais categorias, a OCDE leva a cabo as constatações evidenciadas em seu relatório *Perspectivas de competências OCDE 2013: primeiros resultados do estudo de competências de adultos*, onde atribui à proficiência em letramento, numeramento e solução de problemas em ambientes altamente tecnológicos como positiva e associada à maior probabilidade de participação no mercado de trabalho, empregabilidade e salários mais altos (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2013, p. 246). Nessa mesma esteira de consideração, aponta para esse horizonte de proficiência como associado “a outros aspectos importantes do bem-estar, particularmente à saúde, crenças sobre o impacto que a pessoa tem no processo político, confiança nos outros e participação em atividades de voluntariado ou atividades associativas” (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2013, p. 246). Em geral, o que esse relatório conclui é que:

Os resultados sugerem que investimentos para aprimorar a proficiência de adultos em letramento, numeramento e resolução de problemas em ambientes altamente tecnológicos podem trazer benefícios significativos. Independentemente de políticas concebidas para aumentar a participação na educação e capacitação, melhorias no ensino de letramento e numeramento nas escolas e programas para adultos com baixo nível de letramento e competência em numeramento e pouca familiaridade com TIC⁶ podem resultar em retornos econômicos e sociais consideráveis para os indivíduos e para a sociedade como um todo (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2013, p. 246).

⁶ Tecnologia da Informação e Comunicação.

Relatórios posteriores, como *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (2015) e *Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes: o que significa nas escolas* (2020), aterrissam de maneira mais efetiva o que o documento de 2013 sugere como investimento. Parte-se, conforme pretendemos evidenciar, de uma opção prioritariamente econômica, que, ao adentrar o espaço educacional, objetiva formatar tipos individuais que mantém a perspectiva neoliberal estabelecida, sem margens para possibilidades outras.

O caráter estritamente pragmático a que se propõe a educação no modelo de competências, além de justapor a relação entre os aprendizados e as situações para as quais são úteis, faz emergir o que Marise Nogueira Ramos, em seu artigo *A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes*, evidencia como um duplo viés da pedagogia das competências: um (neo)pragmatismo e um (neo)tecnicismo (Ramos, 2011).

Neste último caso [do neotecnicismo], vê-se que elas: a) reduzem as chamadas competências a desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (Ramos, 2011, p. 21).

Nessa perspectiva, podemos considerar que, sob a estrutura escolar, alimenta-se aquilo que López-Ruiz (2007), chama de *éthos* empresarial, uma vez que esse autor promove a reflexão sobre o conjunto de valores e normas que configuram uma mentalidade econômica partilhada e difundida por grandes corporações. Essa aproximação torna-se ainda mais consistente quando nos apropriamos do espectro de valoração desse modelo ético levantado pelo autor. Empreendedorismo, inovação, criatividade e flexibilidade são exemplos de um conjunto de habilidades e capacidades úteis a determinados processos econômicos tanto em produção como em consumo (López-Ruiz, 2007, p. 27); e são eles que aparecem com grande ênfase nas proposições educacionais da OCDE sob a configuração de competências.

López-Ruiz pode ainda nos trazer luz sobre a perspectiva do capital humano, corroborada por esse viés educativo. Segundo ele, a lógica *investimento-crescimento* responsabiliza o indivíduo, tomado como empresário de si e organismo econômico independente (López-Ruiz, 2007), pelo seu sucesso na lógica empreendedora. Cabe a ele (ao indivíduo), discernir os melhores investimentos para garantir os melhores benefícios no futuro.

A lógica aqui assinalada desconsidera, no entanto, o conteúdo estético demarcado pelo estilo de vida-empresa apontado por Emerson Freire (2022a) em *Internacionalização da educação e as concepções bio/tecnopolíticas voltadas à formação ao estilo vida-empresa*. Nesse artigo, o autor apresenta um argumento central para nossa crítica: a adaptabilidade:

Adaptar-se é uma “competência” comportamental que parece ser primordial no aprendizado socioemocional para enfrentar esses desafios projetados, que são desafios, claro, restritos ao âmbito econômico do mercado financeiro, dos “negócios”. A (in)corporação adaptativa dos valores da corporação necessita um aprendizado constante e de longa duração, um treinamento intensivo, ao longo da vida, de modo que ela própria se torne empresa, a vida como uma empresa para empresas, uma vida-empresa para os empresários que ainda estiverem em ação e para os que virão (Freire, 2022a, p. 94)

Nessa esfera de compreensão, não são apenas as competências técnicas que servem a um propósito profissional, mas também elas, associadas às socioemocionais e criativas, seguem subsumidas à lógica neoliberal e corroboram um modelo econômico que assevera o caráter utilitarista associado ao trabalho nesse contexto. Massificado e internalizado sob a perspectiva do afã do lucro, essa lógica é corroborada pela economia enquanto fundamento científico basilar das constituições sociais possíveis e desejáveis. O que se estabelece, portanto, não é só a manutenção do capitalismo, mas a aceleração e intensificação de seus processos em nível global, microsossial e infraindividual (López-Ruiz, 2007, p. 26).

Ademais, o cunho epistemológico a que se reduz a educação intensifica os parâmetros racionalistas modernos cujo solipsismo em suas reverberações éticas, entre tantas outras questões, apartam o ser humano da natureza e tem como consequência a gradual degradação do segundo e a iminente extinção de ambos. Um exemplo bastante contundente na consideração da abrangência do discurso empresarial na constituição de uma mentalidade econômica é sua aproximação aos aspectos de caráter ambiental. Conforme discute o professor Laymert Garcia dos Santos (2011), em *A encruzilhada da política ambiental brasileira*, os esforços para se estabelecer uma noção de capital natural representam uma ameaça ainda maior à biodiversidade.

Quando se considera o velho e predatório estilo de desenvolvimento que prevaleceu nessa região⁷, é espantoso constatar que as florestas estão sendo destruídas precisamente porque só tem valor qualitativo, um valor ambiental, um valor vital e, como tais, *não têm valor nenhum*, isto é, não têm valor econômico (Santos, 2011, p. 22, grifo do autor).

⁷ Aqui o autor faz referência à Amazônia brasileira.

Assim que, quando levada em consideração junto aos avanços tecnológicos, a biodiversidade segue refém do hodierno utilitarismo. Ainda conforme Santos (2011), o autor afirma em outro texto que a tecnociência e o capital global pouco estão interessados nos recursos biológicos (animais, plantas e humanos), seu interesse primário está em sua instrumentalização ao extremo de modo a explorar suas virtualidades caracterizando-os como matéria-prima (Santos, 2011, p. 84). A ênfase na instrumentalização dos recursos naturais e a busca pelo valor econômico representam uma ameaça à biodiversidade e ao meio ambiente. Isso se relaciona ainda com a análise de Castioni (2010) anteriormente referenciada, sobre a formação por competências, onde a amplitude da orientação para o mercado e a busca por eficácia econômica têm consequências significativas não somente nas práticas de trabalho, mas também na relação com o ambiente natural. Em ambos os contextos podemos assinalar uma preocupação com a forma como as abordagens utilitárias inerentes ao projeto formativo por competências podem impactar o meio ambiente e a sociedade.

Ainda no campo das competências, observamos uma série de predisposições àquilo que se compreende como criatividade e pensamento crítico. Nesse campo, está em destaque a perspectiva da inovação, conforme o relatório da OCDE, *Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia: Uma Abordagem sistêmica das Inovações Educacionais de Base Tecnológica*, onde, já em seu prefácio, podemos ler: “o capital humano está no coração do processo de inovação, e nossos sistemas educacionais têm a responsabilidade fundamental de nutrir e desenvolver as capacidades e as possibilidades inovadoras de nossos concidadãos” (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2010, p. 3).

No entanto, apesar de tomadas praticamente como indiscutíveis, alguns autores se dedicam a problematizar também essa categoria de competências, uma vez que o âmbito da inovação parece atender uma lógica já estabelecida em padrões de consumo:

Trabalhos contemporâneos sobre “capitalismo cognitivo”... não podem deixar de lançar algumas dúvidas sobre a dicotomia entre trabalho e invenção como a chave-final para o surgimento de uma cultura técnica não alienada. É realmente suficiente que a gênese e a existência do objeto técnico não sejam separadas para que falemos de não-alienação e de interações que comunicariam e atualizariam nossa “natureza humana” pré-individual? (Toscano, 2007, p. 204-205).

Portanto, de acordo com as análises que nos propomos, pode-se afirmar que, do ponto de vista da formação por competências, aquilo que se pretende em suas proposições formativas, mesmo sob a roupagem daquilo que a OCDE e outras entidades internacionais chamam de inovação, obedecem a um horizonte bastante limitado, ou ainda, àquilo que Dardot e Laval (2016) compreendem como a constituição de um “tipo de racionalidade” que tem moldado as

estruturas sociais, políticas e econômicas nas últimas décadas.

Esses autores argumentam que é o neoliberalismo, não apenas enquanto uma razão econômica, mas também política e cultural, que redefine o papel do Estado, da educação, do trabalho e da cidadania, de modo a destacar como essa nova racionalidade promove a competição, a individualização e a desregulamentação, enquanto enfraquece as instituições sociais e democráticas. Nesse modelo educacional pouco ou nada se cria; tudo serve a um propósito bem definido pelas vias do consumo e da demanda. O gerenciamento emocional e comportamental reitera a adaptabilidade àquilo que se propõe enquanto sistema e coletividade.

Em Chamayou (2020), encontramos uma interseção entre o liberalismo, com sua pretensa valorização das liberdades individuais, e o crescente autoritarismo exercido pelos sistemas de vigilância e controle no poder estatal. O conceito de "liberalismo autoritário", elaborado por esse autor, na articulação já mencionada, destaca como avanços tecnológicos e preocupações com a segurança têm levado a sociedades liberais a justificar práticas que antes eram vistas como intrusivas em nome da preservação dos valores liberais. Um exemplo seria a utilização de tecnologias de coleta e análise de dados por parte dos estados com o intuito de controlar a sociedade de maneiras até o momento impensadas. Essa análise levanta questões importantes sobre os limites da liberdade individual em sociedades liberais contemporâneas.

Nos termos aqui assinalados, podemos lançar nosso olhar sobre o corpo-educando, na proporção em que os saberes técnicos denotam um caráter instrumental de sua materialidade, e estabelecem a perpetuação, em termos foucaultianos de um mecanismo que o torna tanto mais obediente quanto é mais útil (Foucault, 1997, p. 119). As perspectivas mencionadas, quando associadas à predominância do viés hegemônico que prioriza o desenvolvimento das competências como foco central do processo educativo, reforçam a compreensão de uma sociedade guiada pelo utilitarismo mercadológico, fundamentada no capital.

No artigo intitulado *Tecnopolíticas do corpo para manutenção do estado de exceção*, de Batista e Freire, a concepção do trabalho no contexto neoliberal considera o salário como um investimento potencial, caracterizando uma mudança paradigmática em que a força de trabalho é encarada não apenas como uma mercadoria, mas também o próprio trabalho é visto como capital-competência:

A competência não se separa do ser competente. E, assim, se a competência do trabalhador é inseparável de seu corpo-máquina, não é mais porque produziria alienação, mas é por conta de ser uma máquina que produz renda, fluxos de renda, é um capital humano, que requer investimento, nos vários sentidos da palavra, para se obter o retorno desejado com o menor risco possível. Resta saber do que é composto esse capital humano (Batista; Freire, 2019, p. 11-12).

O trecho em destaque parte da compreensão de Foucault sobre os neoliberais de sua época, os quais consideram que o capital humano é composto por elementos inatos e adquiridos. Esses elementos correspondem, respectivamente, aos pressupostos genéticos ou hereditários e aos investimentos educacionais. Tais investimentos visam transformar os corpos já dóceis em corpos-máquina, com o propósito de atingir uma forma de "competência-máquina" que resulta em renda, ou seja, são remunerados por sua capacidade produtiva (Foucault, 2008, p. 315).

Nessa linha de raciocínio, a proposta de uma educação que abrange aspectos considerados não-cognitivos ou emocionais parece ter pouca relevância no contexto de uma formação integral do indivíduo, mas desempenha um papel efetivo na dimensão de poder e submissão desse indivíduo frente às atuais concepções de trabalho. A essa gama de competências, dedicamos a seção a seguir.

2.1.2 As competências socioemocionais

Ao tratar do papel da educação e das competências socioemocionais no mundo atual, a OCDE (2015) apresenta o seguinte parecer:

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2015, p. 17, grifo nosso).

O texto citado é posto em destaque na abertura do primeiro capítulo do documento. O apelo e a evidência de conceitos relacionados ao modelo econômico e ao mercado de trabalho marcam o tom da discussão que aqui se propõe. As demais temáticas, como obesidade, envelhecimento, engajamento cívico e crise ambiental, tangenciam a centralidade que aqui se configura, mas permanecem em segundo plano. No documento, o que se segue são, uma citação de Nelson Mandela de que “a maior glória de viver não consiste em jamais cair, mas em nos reerguermos sempre que cairmos”, e, de maneira mais direta, os objetivos do relatório em questão, cujas evidências apresentadas demonstram uma vez mais a primazia econômica. Em ordem de apresentação, o relatório aponta:

- quais são as competências socioemocionais que dão impulso às perspectivas econômicas e sociais dos indivíduos, e de que forma isso se dá;
- quais são os contextos de aprendizagem que modelam o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, e de que forma isso se dá;
- até que ponto as partes envolvidas na educação reconhecem a importância de incentivar as atividades socioemocionais e proporcionam políticas, práticas e avaliações para incentivar o seu aperfeiçoamento (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2015, p. 18).

De maneira semelhante, agora em território nacional, Viviane Senna, psicóloga, empresária, filantropa brasileira e irmã do piloto tricampeão mundial de Fórmula 1, Ayrton Senna, em seu discurso na cerimônia de lançamento da Cátedra Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação Educacional no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, afirma que os educadores devem ter uma visão de futuro segundo um marco temporal de 20 a 30 anos, e esse marco deve buscar a resposta às seguintes perguntas: 1) como será esse mundo daqui à 20 ou 30 anos?; 2) quais são as *skills* que serão necessários para se operar nesse cenário?; e 3) a escola ou a educação (se desenhada em direção à responder a essas duas perguntas anteriores) como ela seria ou como ela deveria ser? (Cerimônia, 2023).

Segundo a presidente do Instituto Ayrton Senna (IAS), um dos principais órgãos na definição e disseminação daquilo que se compreende como competências socioemocionais no Brasil, a escola tem por finalidade preparar o estudante no desenvolvimento dessas *skills*, de modo que, esse estudante deve *ser entregue* por nós (“educadores”) já munidos desses equipamentos, ou, nas palavras da filantropa, “já saídos de fábrica”. É interessante notar que esta parece ser uma síntese, ou o resultado, de um discurso que parte de conceitos teórico-acadêmicos iniciais de Perrenoud, vai para o mundo corporativo-empresarial, se transforma e volta para a escola já reconfigurado em forma de demanda.

Em suas proposições, Senna afirma que o ideário iluminista da distribuição massiva de conhecimento e do desenvolvimento de pensamento de ordem racional, compõem um horizonte de habilidades cognitivas que muito em breve serão substituídas pela inteligência artificial e, nesse futuro vindouro, serão as habilidades de ordem socioemocional o principal horizonte a ser considerado pela escola em função das possibilidades de *recrutamento* desses estudantes para o mercado de trabalho.

Esse discurso parece fomentar um olhar sobre o corpo como uma mercadoria a ser otimizada, preparada e entregue, no entanto, em uma observação mais aprofundada, passemos a compreensão de seu horizonte de constituição. As análises de Santos e Primi (2014), em *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas: Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de*

competências socioemocionais no Rio de Janeiro, apresentam as noções de competências socioemocionais associadas à sua inspiração no modelo de personalidade conhecido como *Big Five*, ou o modelo dos cinco grandes fatores (CGF), que, seguindo o acrônimo em inglês *OCEAN* (*Openness, Conscientiousness, Extraversion, Amability e Neuroticism*), representam a “Abertura a novas experiências”, “Conscienciosidade”, “Extroversão”, “Amabilidade” e “Neuroticismo”, em suas significações a seguir expressas:

- 1) Abertura a novas experiências: “[...] a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses” (Santos; Primi, 2014, p. 18)
- 2) Conscienciosidade: “[...] a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador)” (Santos; Primi, 2014, p. 19).
- 3) Extroversão: “[...] a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado” (Santos; Primi, 2014, p. 20).
- 4) Amabilidade: “[...] tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém)” (Santos; Primi, 2014, p. 20).
- 5) Neuroticismo: “[...] como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor” (Santos; Primi, 2014, p. 21).⁸

Os cinco fatores mencionados nesse contexto estão intimamente relacionados com uma dimensão atitudinal conhecida como "*locus* de controle", um conceito que pretende representar o grau em que os indivíduos atribuem a situações vivenciadas atualmente a decisões e atitudes tomadas por eles no passado, a eventos aleatórios, à sorte ou às ações e decisões de outras pessoas (Santos; Primi, 2014, p. 20). Nessa perspectiva, e em referência a programas estadunidenses, Santos e Primi, afirmam que, “[...] todos os sentimentos são essencialmente

⁸ Segundo Santos e Primi (2014, p. 21), o indivíduo considerado instável é caracterizado como: “preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade”.

aceitáveis, mas que nem todo comportamento é aceitável como resposta a esse sentimento [...]” (Santos; Primi, 2014, p. 25).

Na elaboração realizada pelo IAS, por sua vez, temos uma organização pautada em cinco macrocompetências e suas derivações em dezessete competências. São elas: a) autogestão: determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade; b) engajamento com os outros: iniciativa social, assertividade e entusiasmo; c) amabilidade: empatia, respeito e confiança; d) resiliência emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração; e e) abertura ao novo: curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico. Entre suas benesses, a formação em competências socioemocionais promete atuar de maneira incisiva no desempenho escolar, no pertencimento escolar, na prevenção à violência escolar e ao bullying, na promoção de bem-estar e da saúde mental. Nessa perspectiva o IAS afirma uma nova concepção de formação integral: “uma visão contemporânea de Educação Integral busca ressignificar seu propósito maior, tendo como finalidade a formação para a *autonomia*” (Senna, 2022, p. 9, grifo nosso).

Passemos a uma análise mais crítica frente essas proposições. De acordo com Saviani (2003), a dimensão expressa pela OCDE na adoção de um panorama educativo que prioriza a formação para competências socioemocionais visando a possibilidade de ascensão social e, de maneira subsequente, da superação da marginalidade na sociedade de classes, compõe o mesmo horizonte das chamadas teorias não-críticas⁹, atribuindo a esses fenômenos sociais um caráter acidental, cuja correção se daria mediante um tipo de formação para um comportamento outro a ser apreendido pelo indivíduo em seu processo educativo.

A noção de autonomia supracitada pode ser questionada a partir das críticas de autores como Martins (2004) e Saviani (2008) que apontam para as bases dessas orientações. A impossibilidade da abertura ao novo pela perspectiva utilitária do mercado que cerceia horizontes outros que não componham suas necessidades imediatas. A conscienciosidade estabelece um ideário comportamental a ser obedecido no favorecimento de exigências empresariais em detrimento de vontades mais subjetivas, de modo que todo o desejo pessoal só é compreendido enquanto responsável quando não compromete a dimensão profissional.

Para Sennet (2015), a sociedade capitalista é aquela que instiga a competição e o risco; portanto, em uma clara oposição a dimensão da conscienciosidade, a extroversão aparece como uma disposição contrária à estabilidade e fomentadora da culpa pelo fracasso resultante da falta da capacidade do sujeito de tomar decisões ousadas em direção ao seu sucesso. Já no âmbito da

⁹ Saviani (2003) aponta como parte das teorias não-críticas a Escola Tradicional, a Escola Nova e a Tecniciста.

amabilidade, Alves (2011) aponta para a dimensão coletiva enquanto propulsora de resultados mercadológicos mais satisfatórios e, portanto, são mais bem remuneradas, gerando um ambiente de vigilância entre pares tal qual o panoptismo.

Por fim, o neuroticismo ou estabilidade emocional estabelece o modo pelo qual a escola torna o indivíduo capaz de regular suas emoções sem afetar a ordem social. Dessa forma, não importam as debilidades pessoais desde que essas não interfiram na rentabilidade do trabalhador. Essa última análise poderia ainda nos oferecer um resumo das pretensas articulações realizadas sistemática e estruturalmente sobre a educação, uma vez que, conforme Saviani, toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política, o que, em referências às suas origens parece estabelecer um horizonte bastante homogêneo.

Ainda segundo a OCDE (2015), as competências socioemocionais são capazes de influenciar o comportamento e o estilo de vida das pessoas de modo a garantir, no caso, em especial, das pessoas menos favorecidas, uma alavancagem das estratégias de redução das desigualdades sociais. Mesmo que sob enfoques distintos, Saviani e os demais autores citados convergem na evidência do caráter não-crítico das perspectivas educacionais que delegam às apreensões de cada indivíduo, os meios para sua ascensão. Conforme Antunes (2018), a precarização e as desregulamentações trabalhistas e, conforme anteriormente citamos, a individualização da responsabilidade de inserção e manutenção do sujeito no mundo do trabalho, demarcam fenômenos de ordem psíquica.

A adaptabilidade aos padrões de consumo, produção e trabalho tem se defrontado com o esgotamento físico e emocional dos indivíduos envolvidos nesse processo. Em *O neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*, por exemplo, Safatle *et al* (2020) argumentam que o viés ideológico ascendente na década 1970 é concomitante e proporcional à evolução de doenças psíquicas. Os autores ressaltam ainda que se pode perceber um esforço na construção de um “[...] conjunto de modificações em nossa maneira de ler o sofrimento psíquico, deslocando-o do campo do conflito para o domínio das funções corporais, da intensidade e da produtividade como vetor de verdade do sujeito” (Safatle; Júnior; Dunker, 2020, p. 178). Tracemos, portanto, um paralelo entre essa intencionalidade ideológica e o campo de competências socioemocionais aqui descritas. Não seria esse um campo formativo cujo objetivo é a regulação de um colapso já em curso?

2.2 Horizontes formativos sobre o corpo na EPT

Antes, porém, da busca pelos alcances das proposições anteriormente descritas, nos cabe um passo atrás. Os desdobramentos dos modelos educacionais na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no trato para com o corpo, exigem um olhar atento às transições conceituais e históricas que moldaram esse campo ao longo do tempo. Atravessado pelo culto ao progresso e pela atmosfera de otimismo frente os avanços tecnológicos e culturais próprios da *Belle Époque* europeia, o Brasil via, nesse primeiro momento, o florescer do ideário republicano com entusiasmo:

Florescia os teatros, os cinemas, os passeios públicos e os cafés (...). As ruas ficaram mais movimentadas, pois o café, além de criar uma elite produtora, gerava emprego na cidade, com o aumento do número de bancos e estabelecimentos comerciais. Na mesma época, já surgiram as primeiras indústrias que, anos mais tarde, tornar-se-iam o carro-chefe da economia do Estado e mudariam significativamente a paisagem urbana. A cidade, que até então crescia no sentido imposto pelas estradas de tropas, situadas basicamente em terrenos secos, mudou de direção. Os novos caminhos passaram a ser definidos pelas estradas de ferro, cujos trilhos tinham sido assentados em áreas próximas aos rios, em terrenos de várzea. Foi nessa região – favorecida pelo sistema de transportes, mas até então fada ao isolamento – que os industriais encontraram local propício, a preços módicos, para construir suas fábricas (...). O tempo passou a ser controlado pelo apito das fábricas e, em 1900, o transporte urbano ganhou o bonde elétrico, grande personagem desse processo de crescimento, diminuindo a distância entre a casa e o trabalho (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, 2012, p. 80-81).

No excerto acima, nos é apresentado o contexto que passa a orientar os horizontes da formação profissional e tecnológica desse período. Na busca por considerar o corpo enquanto elemento central no processo formativo, contribuições de educadores como Aprígio Gonzaga e Roberto Mange, nos ajudam na percepção de diferentes concepções sobre a relação entre trabalho manual, formação moral e desenvolvimento integral do indivíduo nesse período. Enquanto algumas abordagens tendem a integrar os aspectos intelectuais e físicos da formação, reconhecendo a importância do trabalho manual na construção de habilidades técnicas, morais e intelectuais, outras buscam separar essas dimensões naquilo que concebemos como a noção de um corpo-separado. Ambas as perspectivas, contudo, assumem um horizonte formativo que remonta ao modelo tradicional de administração de recursos humanos, próprios da gestão fordista, tomando como cerne a dimensão da qualificação, ou ainda, de uma visão coletivista das relações de trabalho, que enfatiza diplomas, formação técnica e experiência profissional.

Nessa ordem de consideração, outra análise nos parece essencial na compreensão das tecnologias de comportamento associadas ao corpo-educando. A partir das contribuições de Remi Castioni (2010), buscamos explorar as mudanças que ocorreram nessas abordagens, que,

de maneira significativa, se expressam na transição de um modelo formativo por qualificação até a emergência do modelo de formação por competências.

Essa última, surge como uma nova abordagem no contexto do mundo do trabalho, tendo sua origem a partir da década de 1980 nos Estados Unidos e nos anos 1990 no Brasil e, segundo o autor, não apenas enfatiza a aquisição de habilidades técnicas, mas também expande a aplicabilidade prática do conhecimento adquirido, refletindo uma integração mais ampla no processo educativo. A prática da acumulação capitalista flexível ganha especial destaque nesse período, fundamentada pela Reengenharia Empresarial, e enfatiza a redução de custos, o enxugamento do quadro de funcionários e a necessidade de polivalência da mão-de-obra. A implantação dessas políticas, aliada ao discurso da valorização de um capital dito humano, surge como uma estratégia de gestão que busca estabelecer uma relação direta com os indivíduos, levando em consideração suas particularidades, potenciais e níveis de comprometimento.

A adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores (DeLuiz, 2001, p. 13).

A transformação das condições formativas é marcada, nesse contexto, pelo abandono de projetos sociais definidos em consonância a crescente personalização e adaptação às demandas específicas do mercado. Enquanto no passado as competências eram vistas como propriedade do trabalhador, agora são cada vez mais consideradas como pertencentes ao capital ou às empresas. Esse novo paradigma reflete não apenas mudanças nas relações de trabalho, mas também uma redefinição das prioridades educacionais, com uma crescente influência do mercado na determinação do que é considerado relevante em termos de formação e competências.

Partindo dessa breve contextualização, nos atemos às especificidades de cada um dos tópicos citados. A saber, partimos para a consideração de uma noção de *corpo-conjunto* a partir da proposta formativa trazida por Aprígio Gonzaga, de um *corpo-separado* na concepção de Roberto Mange e, por fim, da transição entre o modelo de qualificação para o conceito de formação por competências.

2.2.1 Aprígio Gonzaga: o *slojd* ou a noção de um corpo-conjunto

Aprígio de Almeida Gonzaga foi um dos precursores da educação profissional em São Paulo, responsável pela fundação da Escola Profissional Masculina, posteriormente chamada de Escola Técnica Estadual (ETE) Aprígio Gonzaga, localizada no bairro de Mooca, em São Paulo. Inaugurada em 1909, durante o período em que Aprígio era diretor da Inspetoria Profissional do Estado de São Paulo, tinha como principal objetivo a formação profissional dos jovens, preparando-os para o mercado de trabalho.

Uma de suas principais contribuições para a relação educação e trabalho é o artigo de sua autoria publicado na *Revista Pedagogium*, intitulado *O slojd e a formação moral dos jovens*. De origem sueca, a palavra *slojd* é o equivalente em português à destreza ou habilidade e, enquanto prática educativa, remete a uma formação moral atrelada aos ensinamentos técnicos: o ensino da precisão da execução e para o acabamento perfeito, por exemplo, transcendem o agir motor, e ensinam, ademais, o valor do trabalho em seu entrelaçamento com o social e o coletivo (Gonzaga, 1925, p. 135-136).

O slojd não é uma disciplina à parte; é a base mesma de todas as inferências do educando; é o meio de educação moral por excelência. O slojd é trabalho manual; slojd é a criança em ação, é o hábito de fazer, é a pedra do toque das habilidades, é a revelação das tendências anímicas que dormem no fundo do nosso ser. O slojd, na escola, como base de todas as lições, empregado pelo professor, tem esta qualidade, que nenhum outro processo de ensino é capaz de lograr – desperta vocações, e nos guia para o fim a que Deus nos criou (Gonzaga, 1925, p. 37).

Aprígio (1925) defende uma educação enquanto exercício que se faça hábito, caráter, sentimento e alma. O trabalho manual como aquele capaz de despertar as aptidões latentes à criança ou ao jovem. Ele atribui às organizações escolares o desenvolvimento de hábitos cívicos, republicanos e patrióticos na constituição do jovem para suas atribuições futuras e de seu pertencimento à vida social: “nesse combate o professor trabalha, sua e cria; a escola é o burburinho, a oficina, a granja, o lar, a sociedade em miniatura” (Gonzaga, 1925, p. 183).

Obviamente estamos aqui referenciando um educador imbuído do espírito de seu tempo e os ideais que o acometem são senão os mesmos, muito similares aos defendidos por Roberto Mange, por exemplo. Mas, o que buscamos ressaltar aqui é como essa proposta educativa toma o corpo em sua amplitude e não em ordem mecânica como pensava um dos principais idealizadores do SENAI. É partindo do trabalho manual, e, portanto, do corpo, que esse autor prevê “imediatas consequências” como a) o amor pelo trabalho em geral; b) o respeito pelo trabalho corporal honrado; c) a educação para a independência e a autoconfiança; d) o hábito da ordem, da exatidão, da correção e do asseio; e) a inspiração para a atenção, interesse,

aplicação, perseverança e paciência; f) o aperfeiçoamento do senso estético; g) o desenvolvimento da força física.

O caráter disciplinador do modelo *slojd* orienta a formação moral e intelectual dos jovens de maneira integrada e fazem emergir a noção do que denominamos aqui de um corpo-conjunto, que, quando tomado em sua primazia, redimensiona a própria lógica educativa.

(...) procurar-se-á impedir a estafa, pela educação intelectual metodizada e pelo fracionamento e alternância das matérias de ensino, em primeiro lugar, aquelas em que predomina o ‘cálculo’, a ‘reflexão’, o ‘pensamento’, e, depois, as em que prevalecem a ‘ocupação’, a ‘imitação’, o ‘movimento’ – amenizadas com intervalos frequentes de repouso (Gonzaga, 1925, p. 29).

Nessa concepção, prospecta-se que a formação do estudante estaria orientada para os diversos desafios da vida (Gonzaga, 1925, p. 92) e, mesmo não determinando sua perspectiva profissional, nele despertaria sua vocação. Essa concepção também se apresenta de modo divergente daquela de seu sucessor Roberto Mange. Enquanto para Mange a vocação se fundamenta a partir do viés religioso protestante europeu (Serviço Nacional de Educação Industrial, 2012), em Gonzaga temos um caráter de potencialidade do *corpo-conjunto*, mesmo esse tendo seu discurso sendo atravessado pelos mesmos aportes culturais e religiosos que o educador de origem suíça.

A dimensão vocacional de Aprígio Gonzaga parece, ainda, de grande inspiração para os colégios vocacionais que se estabeleceram no Brasil na década de 1960. Mesmo sua existência sendo suprimida em grande parte pela Ditadura Militar, nos chama a atenção o modo como as concepções e metodologias aprimoram esse modelo formativo e fazem emergir esse corpo no lugar de protagonista. No documentário *Vocacional: uma aventura humana*, de Ton Venturi, é possível perceber essas nuances, como na fala do professor Evandro Jardim, professor de Artes Plásticas do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha de São Paulo, cujo trecho aqui aparece transcrito:

Eu fui informado que no Vocacional você poderia trabalhar com Arte. O que seria trabalhar com Arte? Seria se aproximar desse fenômeno que eu entendo por manifestação poética. O que uma manifestação poética? É uma espécie de uma passagem que você vive de um não-ser para um ser. Isso em termos de arte poderia ser um projeto, uma vontade de se realizar alguma coisa. Lá se aprendia pela experiência, quer dizer, um praticar é tão importante quanto um pensar. Você entrava num processo de um fazer, pensar, voltar a fazer, voltar a pensar. O outro objetivo seria aquele mais ligado a uma educação integral, onde todas as áreas do conhecimento se comunicavam, trocavam experiências etc, etc. Nesse ponto eu acho que tínhamos uma área vizinha que muito colaborou com isso que foi a Artes Industriais. Artes Industriais e Artes Plásticas quando se aproximavam elas atingiam assim uma qualidade de design. Eu tenho a impressão que os nossos ex-alunos, eles

tiveram a oportunidade de vivenciar a prática, vamos dizer, de uma *inteligência sensível* (Vocacional, 2011, grifo nosso).

A fala de Jardim é interessante por vários motivos. Nela, as dimensões intelectivas, artísticas e industriais se completam na experiência dos estudantes, em um todo que converge para aquilo que esse professor denomina de prática de uma inteligência sensível que conduz de um não-ser para um ser. Em uma alusão aos temas explanados no primeiro capítulo desse trabalho, o processo de individuação, de constituição do ser, passa pela permanente relação entre a interioridade e exterioridade relativa (Simondon, 2020) e, conforme relacionamos, esse indivíduo enquanto corpo carrega em si a possibilidade de heterotopias, em uma referência a Foucault.

Dentre as práticas assinaladas pelo documentário, percebe-se a constituição dessa inteligência sensível não apenas no cenário das artes, mas na vivência democrática e deliberativa de seus processos. O cálculo da gasolina utilizada pelos funcionários da escola, as medidas utilizadas no cardápio, a administração financeira, o serviço no refeitório e outras atividades compunham a perspectiva didático-metodológica do Colégio Vocacional. Essas práticas visavam, em primeira instância, fazer ver a inseparabilidade do caráter racional e valorativo daquele de ordem técnica e operativa.

Essa distinção frente à noção do que denominamos aqui corpo-separado, fomenta também a não segmentação dos elementos que compõem o corpo em sua caracterização ampla, bem como, se afastam da subjugação do agir físico àquele de cunho intelectual. Não propõe ainda, a simples inversão da lógica racionalista, mas o reconhecimento de uma intencionalidade formativa que atue associadamente aos horizontes assinalados.

Nessa perspectiva, o Colégio Vocacional, em referência ao modelo *slojd*, aponta para o caráter epistemológico próprio de uma educação para o trabalho. Segundo Soares (2000), sobre a proposta educativa de Aprígio, pode-se afirmar que:

O *slojd* representou o primeiro passo no sentido de vincular cultura e produção, elevando o trabalho produtivo ao nível de referência pedagógica e dele extraindo princípios intelectuais e morais para orientar uma nova concepção educativa que transpusesse os estreitos limites da clássica formação de dirigentes, a formação humanista (Soares, 2000, p. 232).

Conforme explicitamos anteriormente, a noção de *corpo-conjunto* não será uma opção pedagógica preponderante na formação profissional brasileira; mas, ainda que metodologicamente se estabeleçam, como veremos a seguir, as perspectivas de um *corpo-separado*, não são todas as dimensões desse corpo subsumidas ao processo que o educa?

Destarte, optamos por considerar a concepção de um *corpo-educando*, corpo esse cuja constituição vem se estabelecendo pelos processos e experiências formativas em perspectiva transindividual, atravessado pelas tecnologias de comportamento que o subjagam.

2.2.2 “Antes do profissional, o cidadão”: Roberto Mange e a formação de um *corpo-separado*

Roberto Mange (1885-1955) foi um engenheiro e professor suíço naturalizado brasileiro, considerado um dos principais responsáveis pela criação da Escola Técnica do Estado de São Paulo (ETESP). Foi seu diretor por muitos anos e desempenhou um papel importante naquilo que se estabeleceria como referência em educação profissionalizante de qualidade no Brasil, especialmente na constituição do que hoje é o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Nos textos que o referenciam são estabelecidas algumas concepções enquanto parte de suas proposições formativas. Em *De homens e máquinas: Roberto Mange a Formação Profissional*, cuja produção pelo SENAI visa o enaltecimento da personalidade destacada, lemos que a educação para o trabalho passa pelo ensino constante aplicado aos trabalhadores industriais: “aprendizado que inclui o desenvolvimento de habilidades, mas não pode prescindir da orientação de comportamentos e atitudes” (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, 2012). Segundo seus contemporâneos¹⁰, existia uma filosofia na gestão do ensino profissional pautada no lema: “antes do profissional, o cidadão”.

Essa forma de conduzir o processo formativo, no entanto, não aparece de imediato em sua metodologia. Inicialmente, Mange se propunha a formação segundo as técnicas de trabalho, mas, ao longo de sua trajetória, vai incorporando elementos que constituem, na visão de seus parceiros, uma visão mais humanista e integral, especialmente focada no desenvolvimento do dever cívico: “trabalho e dever; dever e honestidade; formação do caráter. E, além de tudo isso, dar ajuda física, assistência médica, odontológica, social. Tudo o que se pudesse dar”. (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, 2012).

Segundo Palmiro (1990), Mange tinha por objetivo:

[...] criar um cidadão com capacitação técnica para ser útil à comunidade; alguém que não se esquecesse que tinha deveres para com a comunidade que o ensinou. A formação profissional não era só para formar para a profissão, para ganhar dinheiro, para sobreviver. O aluno não podia esquecer que estava inserido num contexto social perante o qual também tinha obrigações. [...] É o que ele denominava ensino integral que, basicamente, é a tal cultura humanista de que nós falamos. É aquela que trata não

¹⁰ Gentil Palmiro, Luiz Gonzaga Ferreira, Luiz Alfredo Falcão Bauer, Octávio Siqueira Cunha, José Augusto Bezana, Oswaldo Barros Santos e outros em depoimentos ao Programa de História Oral do SENAI.

só da parte exclusivamente técnica, mas considera também o contexto social. Uma educação para a vida em sociedade (Palmiro, 1990, s.p.).

Barros Santos (1990) afirma ainda que esses princípios aqui delineados manifestam o estabelecimento da “formação do homem qualificado para o trabalho”, no qual, *primariamente*, se tem por objetivo a formação de uma “personalidade bem ajustada”. “Não adiantaria ter um profissional bem treinado, cujos objetivos fossem antissociais ou associais” (Barros Santos, 1990). A conjunção, portanto, dos elementos aqui citados estabelecem como formação integral ou humanista, a consideração dos aspectos ligados à moralidade, saúde e técnica.

Esse horizonte, no entanto, é assinalado pela separação dos aspectos constituintes de um indivíduo, ou, como nos propomos nessa reflexão, do corpo próprio. Em primeiro lugar se considera seu horizonte intelectual, psíquico; forma-se para a civilidade, para o comprometimento para com a comunidade. Em um segundo plano, aparece o corpo, mecanizado na proporção que seu fazer é materializado na operacionalização ou constituição de um objeto; quando muito, reparado pelas técnicas médicas que prolongam seu funcionamento.

A separação entre os processos que incidem sobre o indivíduo na constituição de seus aspectos intelectivos e motores compõe o que denominamos corpo-separado. Essa consideração não significa, no entanto, que as proposições formativas não exerçam sua influência sobre o todo do corpo, mesmo porque esse caráter amplo aparece, conforme assinalado em nosso primeiro capítulo, em sua constituição basilar. Significa, por fim, que na separação das intencionalidades educativas, constitui-se uma imagem separada sobre o corpo, e, a partir desse mote, são perpetuados aspectos sociais que acentuam diferenças no exercício profissional.

O lema central da filosofia formativa de Mange, ainda que não se proponha a isso, pode caracterizar essa cisão quase que de maneira emblemática, onde o cidadão aparece enquanto tipificação dos ideais racionalistas e republicanos desse período, situando-se em um patamar mais elevado em relação ao profissional, cuja formação é secundarizada e, aparentemente, destituída dos valores nobres que esse primeiro detém.

Como veremos posteriormente, essa visão de um *corpo-separado* será preponderante no espaço educativo; mas as considerações feitas por Aprígio Gonzaga, que anos antes, estruturaria um modelo formativo que nos permite pensar um contraponto às ideias de Mange na perspectiva de um *corpo-conjunto*, configuram um tipo de projeto coletivo próprios ao modelo de formação por vias de qualificação. À transição desse modelo para aquele orientado para as competências, dedicamos a seção a seguir.

2.2.3 Da qualificação à formação por competências

Segundo Remi Castioni (2010), existe uma passagem entre as propostas formativas adotadas pela Educação Profissional e Tecnológica identificadas especialmente por uma perspectiva denominada de qualificação, para aquilo que depois será conhecido como o modelo de formação por competências. O primeiro aspecto assinalado, remete ao espaço educativo formal associado às credenciais para o exercício de uma função. Já o segundo, parece integrar de maneira mais ampla a real aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. No entanto, esses conceitos abarcam complexidades maiores à medida que adentramos o viés histórico subjacente.

O principal deslocamento a ser observado está, no entanto, na consideração das próprias condições formativas que se estabelecem em torno de cada proposição. Por um lado, o aspecto qualificante atribui à organização (seja ela empresarial ou educativa) o favorecimento das aprendizagens de índole profissional, bem como, do que Castioni (2010, p. 140) referencia como os “efeitos da aprendizagem”, de modo que, a partir da repetição incessante de determinados gestos, adquire-se a destreza naquele domínio, sua eficácia e o potencial melhoramento.

Em contrapartida, a transição que se estabelece abandona o parecer coletivo em vistas de uma responsabilidade cada vez mais personalizada, mobilizando conceitos que ganham notoriedade na medida em que se orientam para o mercado de trabalho e não para o trabalho em si mesmo.

A formação vai lentamente deixando de ser elemento de construção de projetos sociais amplos, deixando de ser uma problemática do coletivo, para ser resolvida através da ação individualizada, direcionada à obtenção de créditos adicionais de competências registradas em cartões pessoais e intransferíveis, em espaços e sobre controle direto do capital. As competências validadas, vistas como instrumento legitimados da competência da própria empresa, tornam-se uma propriedade não pertencente ao trabalho, mas ao capital [...] (Fidalgo, 1999, p. 67).

No trecho assinalado, o trabalho não está mais orientado para sua composição social, na perspectiva do bem-estar coletivo, mas prioriza uma dimensão formativa que objetiva o desenvolvimento de competências específicas que contribuem com os indivíduos mesmos e ressalta que essas competências são obtidas em "espaços e sob controle direto do capital", o que indica um desempenho significativo das empresas e do capital na determinação do que é considerado relevante em termos de formação e competências. Além disso, enquanto no passado, as competências eram vistas como pertencentes ao trabalhador, agora estão sendo

consideradas como uma propriedade do capital ou das empresas. Isso reflete uma mudança na relação entre trabalho e capital, na qual o controle sobre as competências está se deslocando em direção do capital.

Dessa forma, a mudança no conteúdo do trabalho ou das modificações no conteúdo das ocupações a partir do modelo de competências, surge da insuficiência do modelo qualificante no atendimento das emergentes demandas definidas pelo capital, ou ainda, da profunda mudança nas organizações do trabalho e nas relações sociais no seio das empresas (Zarifian, 1995). Em resumo, a mudança do modelo de qualificação para o modelo de competências no conteúdo do trabalho e nas ocupações ocorre devido à inadequação do modelo qualificante para atender às constantes mudanças do mercado e às transformações nas organizações do trabalho e nas relações sociais. O modelo de competências, nesse contexto, enfatiza a adaptabilidade e a capacidade de aprendizado contínuo como elementos-chave para o sucesso no ambiente de trabalho contemporâneo:

[...] o trabalho não é mais um dado objetivável, padronizado, que pode ser reduzido a uma lista de tarefas associadas a um descritivo do emprego. Ele advém do prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza face a uma situação profissional (face uma pane, face a uma solicitação do cliente, face a uma introdução de inovação etc.). E devemos definitivamente admitir que esse retorno do trabalho à competência do indivíduo que o exerce coloca ao mesmo tempo a variabilidade e a evolução das próprias ações profissionais, função não somente da variabilidade das situações, mas da inteligência que o indivíduo e o recurso do trabalho, no qual ele está inserido, num momento dado, testemunha (Zarifian, 1999, p. 55).

Enquanto prolongamento das habilidades individuais, a redefinição do trabalho representa a redefinição dos corpos aqui formados, de modo a ressaltar o aspecto da adaptabilidade com que devem ser moldados no atendimento às demandas do capital. No campo educativo, essa variabilidade está intrinsecamente vinculada aos resultados, ou ainda, na inseparabilidade entre ação e conhecimentos mobilizados no momento de executar as decisões que a ação sugere. Dessa forma, empresa e instituições de formação profissional devem fornecer de maneira continuada e atual uma carteira de competências aos indivíduos inseridos nesse processo (Castioni, 2010, p. 159).

Ainda segundo Castioni (2010) a linha evolutiva da definição do trabalho e, conseqüentemente, conforme nos propomos a analisar, dos corpos, associa-se, ainda, ao reconhecimento de novos campos tecnológicos sob a perspectiva da era da informação. Nessa contextualização, os recursos estratégicos das organizações se caracterizam pela criatividade,

conhecimento e informação, de modo que são os indivíduos, ou o capital humano, o seu bem mais precioso.

Amparados por esse horizonte conceitual, seguimos nossa discussão mirando esses aspectos formativos que orientam a EPT atualmente. A formação por competências, portanto, se insere nesse campo munida de discursos e enfoques que se propõem uma visão integral e abrangente. Interessa-nos, por fim, investigar essas proposições em caráter histórico e constituinte, de modo a fazer ver os aspectos que a subjazem, bem como os perfis ético-estéticos que dela emergem.

* * *

Uma vez mais lembramos que nossa análise pretende ressaltar os perfis emergentes desse processo formativo a que está submetido esse *corpo-educando*. Atenta-se principalmente ao modo como esse modelo corrobora para um tipo de humanismo nocivo ao próprio ser humano e que o exclui de construções coletivas em favor de um mercado tornado entidade reguladora. Da rejeição de um modelo formativo cuja intencionalidade visava o corpo de modo conjunto, opta-se por uma perspectiva segmentada que, além da separação mesma que se estabelece em caráter ontológico, desfavorece a própria dimensão formativa atrelada à educação profissional e tecnológica, uma vez que, assim como o corpo é posto em segundo plano, a proposta mesma para sua formação é colocada como inferior em relação às de caráter intelectual.

Sob o enfoque da qualificação, estabelecem-se os paradigmas formativos para um corpo disciplinado, útil e mecanizado do ponto de vista funcional e societal. O aprofundamento e/ou maximização dos processos produtivos pelo neoliberalismo, no entanto, além da descaracterização coletiva e da personificação das responsabilidades de constituição e adaptabilidade ininterruptos inerentes a esse modelo, estabelecem para o corpo categorias de competências no atendimento de suas demandas de modo a exercer mais amplamente sua influência sobre ele.

Na constituição de horizontes cada vez mais voltados à dinâmica econômica o que se estabelece é “um humanismo sem o humano a ser construído sobre as ruínas da antropologia” (Combes, 2013, p. 50, tradução nossa). Esse *corpo-educando*, portanto, segundo nossas análises, acredita em um único destino para seu processo de formação, tornar-se *corpo-profissão*, uma tipologia ético-estética cujos parâmetros fazem parecer que haverá um momento

em que essa busca se conformará ao sucesso. Contudo, além de praticamente inalcançável, esse ideário cria uma nova categoria para os corpos, a de *corpo-competência*: expressão máxima de um processo de individuação submetido às tecnologias de comportamento inerentes à intersecção entre mercado e formação profissional e tecnológica. Em outras palavras, é preciso questionar se a própria ideia de profissão ainda se sustenta, se já não estaríamos usando o mote da formação de profissionais apenas como momento de passagem de um corpo-educando para um corpo-competência. A essa reflexão dedicamos o capítulo a seguir.

3 CORPO-COMPETÊNCIA: TIPOLOGIAS ÉTICO-ESTÉTICAS NA EPT

A estrutura de um corpo é a composição da sua relação.
O que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado.

(Deleuze, *Espinosa e o Problema da Expressão*).

Nesse último capítulo retomaremos alguns dos aspectos teóricos levantados anteriormente de modo a fazer ver aquilo que propomos identificar como uma dita tipologia ético-estética de um *corpo-profissão* no atravessamento da formação por competências socioemocionais na Educação Profissional e Tecnológica. Por tipologia ético-estética de um *corpo-profissão* compreendemos um tipo de individuação que se configura a partir de um corpo tomado em condições de submissão aos imperativos mencionados em nossa pesquisa e que incorpora comportamentos, linguagens e atitudes úteis e desejáveis a essa configuração sistêmica.

De antemão, evidenciamos que o escopo ético-estético de um *corpo-profissão* não será o produto final dos processos formativos aqui explanados, mas uma outra configuração ainda mais versátil daí emerge, a noção de *corpo-competência*, à qual dedicaremos mais atenção nos tópicos seguintes. A noção de tipologia evoca o caráter exponencial atribuído a determinados perfis que, como veremos, caracterizam um ideal a ser seguido, ou, pelo menos, buscado. Conforme López-Ruiz (2007), o *éthos* empresarial disseminado coloca em evidência grandes executivos e sua ação empreendedora e inovadora sob significância ímpar frente aos desafios hodiernos. A superação da crise, a plasticidade frente aos diferentes cenários inflacionários, a criatividade para empreender, são exemplos de comportamentos representativos do novo ideário social e ao qual as competências de ordem socioemocional objetivam atender.

Obviamente, como já mencionado, esse ideal não será atingido pela grande maioria daqueles que se lançam aos auspícios dessa mentalidade. Para isso também há uma resposta recorrente: a educação ao longo da vida, ou, *long life learning*, seu equivalente em inglês fortemente disseminado mesmo no Brasil, aparece como uma perene atitude comportamental a ser adotada pelos indivíduos em condições de precariedade trabalhista, uma vez que a eles também lhes são conferidas a responsabilidade por essa condição. A durabilidade desse processo formativo remonta à necessidade de se manter em constante adaptação e, também, ao próprio processo de individuação que, em termos simondonianos, se estabelece permanentemente.

As individualizações assinaladas nos corpos aqui formatados fazem emergir horizontes coletivos que caracterizam um tipo de razão do mundo fortemente orientada pelo neoliberalismo (Dardot, Laval, 2016). Segundo Dardot e Laval (2016), filósofos franceses conhecidos por sua análise crítica da racionalidade neoliberal e suas ramificações na sociedade, postulam que essa perspectiva transcende sua mera fachada de política econômica para abranger uma transformação profunda no próprio paradigma de racionalidade que sustenta o cenário global moderno. A nomenclatura "nova razão do mundo" encapsula esse fenômeno transformador.

Ambos sustentam ainda que o neoliberalismo não constitui apenas uma doutrina econômica, mas sim uma intrincada estrutura cognitiva, permeando as diversas camadas da vida societal na reconfiguração ontológica das relações sociopolíticas e econômicas, onde princípios como as dinâmicas de mercado e as forças competitivas ganham preeminência na arquitetura organizacional da sociedade. Nessa nova arquitetura cognitiva, normas outrora estabelecidas em virtude de um comportamento institucional e comunal sofrem um deslocamento paradigmático, alinhando-se de maneira mais consonante com as exigências do mercado e a busca pelo interesse individual.

O paradigma da nova razão do mundo superpõe valores orientados pelo mercado, imperativos de desregulamentação e estabelece um *éthos* competitivo sobre os contornos tradicionais das paisagens sociais e políticas. Assim sendo, essa discussão está preocupada com as ramificações ontológicas do neoliberalismo nas estruturas de governança, dinâmicas interpessoais, substratos culturais e no panorama societal abrangente. Sua erudição enfatiza as profundas repercussões desse paradigma cognitivo emergente nos ideais democráticos, no igualitarismo socioeconômico e no tecido coeso da sociedade, destacando a necessidade de uma análise crítica rigorosa dessa permutação de racionalidade contemporânea:

Assim, governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem *para consigo mesmo* quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar *contra* a liberdade ou *a despeito* da liberdade, mas governar *pela liberdade*, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas (Dardot; Laval, 2016, p. 19, grifo dos autores).

Nesse contexto, os autores apontam ainda para o conceito de *homem empresarial* (Dardot, Laval, 2016, p.133), uma referência à transformação profunda na forma como os indivíduos são concebidos e como se relacionam com o mundo ao seu redor segundo a lógica neoliberal. O incentivo para que pensem em si mesmos como empreendimentos, preocupados

em maximizar seus próprios interesses, competindo em um mercado social complexo e constantemente se adaptando às condições em mudança, amplia a lógica de mercado para a esfera pessoal, levando a uma atitude de autoempendedorismo, autovalorização e autorregulação.

Essa transformação tem implicações profundas para a política, a economia e a sociedade em geral, já que influencia como as pessoas percebem a si mesmas e aos outros, como organizam suas vidas e como participam da esfera pública. A lógica do *homem empresarial* também pode estar relacionada a fenômenos como a flexibilização do trabalho, a precarização das relações laborais e a crescente individualização das responsabilidades sociais. Em resumo, o conceito de *homem empresarial*, de acordo com Dardot e Laval, refere-se à maneira como a ideologia neoliberal moldou a forma como os indivíduos se percebem e se comportam, incentivando-os a adotar uma mentalidade empreendedora em todas as áreas de suas vidas em caráter universalizante:

Essa sociedade é caracterizada por sua “adaptabilidade” e sua norma de funcionamento, a mudança perpétua: “O empreendedor vai buscar a mudança, ele sabe agir sobre ela e explorá-la como uma oportunidade” [(Drucker, 1985)]. A nova “gestão de empreendedores” (...) pretende espalhar e sistematizar o espírito de empreendimento em todos os domínios da ação coletiva, em particular no serviço público, fazendo da inovação o princípio universal de organização. Todos os problemas são solucionáveis dentro do “espírito da gestão” e da “atitude gerencial”; todos os trabalhadores devem olhar para sua função e seu compromisso com a empresa com os olhos do gestor (Dardot; Laval, 2016, p. 154).

Emerson Freire (2022a), em mesma perspectiva, aponta para o modo como essa configuração social limita os horizontes individuais a um estilo de vida-empresa, em referência à conexão entre a vida pessoal de um indivíduo com a lógica empresarial ou corporativa. Influenciada por aspectos da globalização, neoliberalismo ou outras tendências sociopolíticas, esse conceito abarca a interferência no modo como as pessoas são incentivadas a administrar suas vidas, carreiras e relações pessoais de maneira semelhante à como uma empresa gerencia seus recursos e operações em horizonte teleológico.

No artigo *Tecnólogo e mercado: uma relação a ser revisitada*, esse autor analisa o modo como esses artífices compõem já o processo formativo, mais especificamente, no caso de texto assinalado, os cursos tecnológicos têm sido tradicionalmente vistos como uma rota direta para a empregabilidade, com uma ênfase nas habilidades técnicas específicas exigidas pelo mercado. No entanto, o autor questiona essa abordagem ao destacar que a formação tecnológica não deveria ser reduzida apenas a uma preparação para atender às necessidades imediatas do mercado, mas também deve considerar o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos.

Freire (2012) argumenta que os cursos tecnológicos devem incluir não apenas habilidades técnicas, mas também habilidades críticas, éticas e de pensamento criativo, e sugere que a formação tecnológica deve promover uma compreensão mais profunda dos contextos sociais, econômicos e políticos em que a tecnologia é inventada e aplicada, capacitando os graduados a contribuir de maneira mais significativa para a sociedade. A dependência excessiva das instituições de ensino em relação ao feedback do mercado para moldar seus currículos é o outro fator de preocupação, uma vez que isso pode levar a uma formação tecnológica excessivamente voltada para as demandas imediatas do mercado, em detrimento de uma educação mais integral e crítica:

Ora, se um ensino tecnológico parte já em suas premissas de que seu intuito final é somente a preparação para o mercado e que, portanto, justifica-se que este é quem deve estabelecer as regras últimas ou as de maior relevância na formação do tecnólogo, há de princípio um imbróglio considerável. Se, como foi lembrado aqui desde o início, o mercado de trabalho ou mesmo o financeiro não entende nada de tecnologia, mas da geração de valor abstrato, ele fará, também, um uso utilitário da tecnologia, uma espécie de ativo privilegiado para facilitar a produção de valor exponencialmente. Mais ainda, tornará a própria tecnologia como valor restrito, mercadológico, via fetiche e a enunciação dos benefícios intrínsecos ao seu uso, resquícios do mesmo discurso do progresso técnico positivista. Afastar a tecnologia do próprio ato de criação, de uma relação positiva entre homem e máquina, para um mero instrumento de mercado é, ao mesmo tempo desviar o foco da invenção no sentido nobre da palavra, é reduzi-la a algo passivo é transformar essa tecnologia numa espécie de escrava contemporânea. Não toa que de tempos para cá a palavra invenção caiu em desuso, enquanto a inovação tornou-se a grande coqueluche, com os discursos fáceis que já se conhece. A questão não é tanto a mudança de nomenclatura, mas o que isso significa em termos de produção de conhecimento e de progresso humano (Freire, 2012, p. 106-107).

Nessa perspectiva, a formação tecnológica é predominantemente concebida como uma preparação estrita para as demandas do mercado e a premissa de que o mercado deve estabelecer as regras principais na formação do tecnólogo levanta questões problemáticas, uma vez que o mercado de trabalho e o financeiro não possuem um entendimento intrínseco da tecnologia em si, mas sim da geração de valor abstrato. No entanto, quando o mercado assume um papel central na definição do conteúdo educacional, ele tende a utilizar a tecnologia de maneira utilitária, visando principalmente a produção de valor financeiro. A tecnologia, então, é instrumentalizada como um ativo que facilita a maximização do valor. Não possibilidade de emancipação com a tecnologia nesse contexto.

Além disso, Freire (2012) argumenta que essa abordagem tende a transformar a tecnologia em um valor mercadológico restrito e fetichizado, em que os benefícios intrínsecos ao seu uso são enfatizados dentro de um discurso que ecoa a narrativa do progresso técnico positivista. Ao considerar a tecnologia primordialmente como um instrumento de mercado, o

autor adverte que isso desvia o foco da verdadeira essência da invenção e reduz sua importância a uma função passiva. A transformação da tecnologia em uma ferramenta passiva para fins econômicos pode resultar na diminuição da capacidade de inovação, criatividade e interação positiva entre seres humanos e máquinas.

Essa tendência em se moldar a educação tecnológica exclusivamente em torno das necessidades do mercado, além de reduzir a tecnologia a um papel instrumental e mercadológico, compromete seu potencial criativo e inovador, e afeta diretamente as virtualidades de uma sociedade. Na perspectiva de uma tipologia de um *corpo-profissão* enquanto síntese dos processos formativos ministrados pela EPT, corroboram na constituição de caracterizações de mesma envergadura àquelas que aqui submetemos a um olhar mais crítico.

3.1 Considerações metodológicas

De modo a consolidar nossa reflexão, partimos para a análise das redes sociais de instituições de formação profissional e tecnológica de nível médio, tomando como recorte algumas instituições paulistas. A escolha por esse objeto de observação passa exatamente pelas considerações ético-estéticas que se tornam evidenciadas no processo de divulgação imagética pelos meios de comunicação aqui selecionados, de modo que neles podem ser observadas as principais ênfases identitárias a que se propõe determinada instituição. Os veículos aqui escolhidos, a saber, os perfis do *Instagram* e canais de *YouTube* dessas instituições, referem-se ainda à veiculação de propagandas e propostas formativas, de modo que, a partir do conteúdo de suas publicações é possível delinear os aspectos aqui assinalados. Importa-nos, por fim, nessa seleção, apenas os aspectos que dialogam com a perspectiva formativa em competências socioemocionais e suas reverberações conforme o recorte proposto. Não são consideradas, portanto, as publicações cujo intuito é a divulgação de cursos, processos seletivos e/ou outros aspectos de ordem burocrática, conforme veremos a seguir.

3.1.1 Categorias de análise. Corpos tipificados: linguagem, conhecimento, imagem e produto

Se por um lado, o poder vigente determina as condições de individuação e essas refletem um tipo de orientação coletiva; colocamos nossa atenção sobre a emergência de corpos tipificados mediante esses condicionamentos, na medida que atendem a exigências comportamentais desejáveis. Postos em um patamar mais elevado frente aos demais, discurso

e postura remontam o parecer foucaultiano explanado no primeiro capítulo: a manipulação quadripartida de tecnologias que se inserem no aspecto linguístico, de conhecimento, de constituição subjetiva e de produto (Ludueña Romandini, 2012).

Em perspectiva linguística, as redes sociais não apenas fornecem um espaço para a disseminação de imagens, mas também estabelecem códigos, normas e semânticas que moldam a representação dos corpos ali tipificados. Essas tecnologias de signos regulam o que é visível, delineiam sua estética, assim como as imagens constroem e reproduzem discursos poderosos. Emerge, portanto, um horizonte de cunho epistemológico, ou seja, de construções imagéticas enquanto veículos de uma verdade enviesada e conformada a discursos hegemônicos. O atravessamento pelo poder, define ainda um tipo de discurso de verdade que perpetua condições de vigilância contante, controle de narrativas e percepções.

Esses operadores, na medida em que se defrontam com a constituição subjetiva demarcam um horizonte ontológico em que os sujeitos são constantemente estimulados a se autorregular, a se vigiar, a criar e manter identidades virtuais. A análise das imagens compartilhadas revela, como veremos a seguir, o modo como as redes sociais moldam a construção da subjetividade e a formação de uma ética pessoal, muitas vezes submetida a ideais de visibilidade e conformidade. Em última instância, portanto, cabe-nos investigar as tecnologias de produção enquanto aquelas capazes de configurar o *éthos* em que os objetos técnicos são concebidos, difundidos e produzidos. As empresas e os agentes envolvidos na criação de produtos detêm um certo domínio do conhecimento sobre as demandas do mercado, das necessidades dos consumidores e das tendências tecnológicas. Esse conhecimento não é neutro, mas é influenciado por relações de poder, seja proveniente de estratégias de marketing, estudos de comportamento do consumidor ou até mesmo pressões políticas e econômicas.

Esses aspectos, quando inseridos naquilo que se concebe como uma mentalidade inovadora, ou mesmo na ideia de uma cultura empreendedora, ganham contornos mais específicos, em que ***linguagem, conhecimento, imagem e produto*** expressam de maneira mais contundente os aspectos para os quais se propõe uma formação em competências socioemocionais. Inspirando determinação, foco, autoconfiança, curiosidade, tolerância à frustração e ao estresse, além de outros comportamentos condizentes à gama de competências aqui destacadas, esses corpos assumem os comportamentos e as atitudes para um dito sucesso.

Assinalados esses quatro elementos de análise, buscar-se-á, apresentar, no tocante à perspectiva da *linguagem*, o modo como os discursos propagados disseminam a nova racionalidade pautada no ideário neoliberal, bem como, na promoção de uma mentalidade primordialmente econômica. Em mesma ordem, as legendas compõem um segundo elemento

discursivo a corroborar com essa tipificação. Em sua maioria, a composição da imagem busca ressaltar palavras ou frases cujo destaque aponta para as intencionalidades formativas dessas instituições. Essas compõem o segundo elemento de análise, o do *conhecimento*, uma vez que ao observá-las, nos permite vislumbrar os valores ensinados e apreendidos no conjunto da formação, enquanto mote de disseminação das propostas pedagógicas e formativas das instituições de EPT.

Do ponto de vista da *imagem*, consideramos os corpos em destaque e o modo como buscam transmitir o horizonte socioemocional em suas posturas. Esses corpos performam o aspecto visível dessa tipificação na adoção de atitudes que se pretendem universalizantes à medida que são resultado da incorporação das valorações propostas e dos investimentos relegados ao indivíduo enquanto condição para sua empregabilidade.

E, por fim, as esferas *produtivas*, especialmente permeadas pela perspectiva da inovação, demarcam o caráter teleológico das composições anteriores. Na medida em que atendem às demandas de mercado elas serão a realização última (ainda que provisória do ponto de vista do aprendizado ao longo da vida) do corpo-profissão naquele contexto.

Na delimitação que concebemos como necessária para corroborar esse horizonte dos corpos tipificados, além dos pontos em destaque, buscamos a identificação dessas composições imagéticas nas redes sociais investigadas, tanto pela característica das performances em destaque como também pelos discursos que a acompanham na imagem e em suas legendas, e de sua associação aos comportamentos socioemocionais aqui descritos. Para tanto, optamos por apresentar, em um primeiro momento, os aspectos constituintes de uma linguagem e da propagação de um discurso com caráter de verdade que aparecem nas redes sociais das instituições de EPT; e, posteriormente, imagem e produto, que, em nossa perspectiva demarcam o encerramento das virtualidades desse corpo pelos desejos do mercado.

Esses horizontes serão analisados ainda, a partir de sua correlação com as competências socioemocionais, enquanto um conjunto específico e abrangente de habilidades, atributos e características pessoais. Essa gama de competências é considerada fundamental não apenas para o sucesso individual, mas também para uma interação social eficaz dentro dos moldes da sociedade contemporânea. Segundo a OCDE (2024), essa proposição formativa abrange várias dimensões.

Primeiramente, temos as *disposições comportamentais*, que se referem às tendências naturais de uma pessoa para agir de determinada maneira em diferentes situações. Essas disposições são influenciadas por uma combinação de fatores genéticos e ambientais e podem determinar como uma pessoa responde a diversas circunstâncias, desde situações de alto

estresse até interações sociais cotidianas. Além disso, existem os *estados internos*, que estão relacionados aos sentimentos e emoções que uma pessoa experimenta. Esses estados internos são fundamentais para a autopercepção e para a maneira como um indivíduo se relaciona com o mundo ao seu redor. Eles influenciam diretamente a saúde mental e o bem-estar, além de afetar a capacidade de uma pessoa de tomar decisões informadas e de manter relações saudáveis e produtivas.

O *gerenciamento e controle de comportamento e sentimentos* é outra dimensão entendida como crucial. Esta competência envolve a capacidade de regular e administrar suas próprias ações e emoções de forma eficaz. É essencial para manter a estabilidade emocional, lidar com situações adversas e estressantes, e para a tomada de decisões racionais. O controle emocional e comportamental permite que uma pessoa mantenha o foco em seus objetivos a longo prazo, mesmo diante de obstáculos e contratemplos. Por fim, as *abordagens para tarefas* representam a maneira como uma pessoa enfrenta e executa tarefas. Isso inclui sua motivação, persistência e estratégias de resolução de problemas. Uma abordagem eficaz para tarefas envolve não apenas a capacidade de iniciar e concluir tarefas com sucesso, mas também a habilidade de desenvolver e implementar estratégias inovadoras para resolver problemas complexos.

Em suma, essas competências são indispensáveis para a realização pessoal e profissional, bem como para a construção de uma sociedade harmoniosa e eficiente. Elas capacitam os indivíduos a se adaptarem a um ambiente em constante mudança, a se comunicarem de forma eficaz e a colaborarem de maneira produtiva com os outros, promovendo assim um desenvolvimento humano integral e sustentável. De modo a explicitar essa correlação o Quadro 1, na sequência, pretende sintetizar essa compreensão.

Quadro 1: Comparação entre as Tecnologias de Comportamento e as Dimensões Socioemocionais

Continua

Tecnologias de Comportamento	Dimensões Socioemocionais
<i>Tecnologias de linguagem:</i> Regras linguísticas e semióticas em suas significações pelas experiências do vivente.	<i>Disposições comportamentais:</i> Tendências naturais de uma pessoa para agir de determinada maneira em diferentes situações.
<i>Tecnologias de conhecimento:</i> Economia do poder em sua relação com o saber.	<i>Estados internos:</i> Sentimentos e emoções que uma pessoa experimenta internamente.

Continuação

Tecnologias de Comportamento	Dimensões Socioemocionais
<i>Tecnologias de si:</i> Tecnologias e estéticas de si, fundamentadas a partir do cuidado e domínio do próprio corpo, operando sobre o próprio indivíduo em sua constituição como subjetividade ética.	<i>Gerenciamento e controle de comportamento e sentimentos:</i> Capacidade de regular e administrar suas próprias ações e emoções de forma eficaz.
<i>Tecnologias de produto:</i> Produção de objetos que possibilitem a manipulação e intervenção coletiva dos indivíduos no meio em que vivem.	<i>Abordagens para tarefas:</i> Modo como uma pessoa enfrenta e executa tarefas, incluindo motivação, persistência e estratégias de resolução de problemas.

Fonte: autoria própria.

Ressaltamos, por fim, que não se pretende esgotar a presença das características assinaladas nas imagens selecionadas, ou ainda, quantificar o uso de terminologias na denúncia de um horizonte ideológico. Primeiramente é preciso reconhecer que tal intenção não se sustentaria pela análise do material apurado, uma vez que um projeto educativo se constitui de aspectos mais elementares, tais quais a proposta curricular, a formação e prática docentes, entre outros. Aqui, a opção pelas redes sociais se sustenta por sua proposta enquanto plataforma *online*, capaz de propiciar conexões, interações, compartilhamento de conteúdo e informações entre seus usuários em grande escala. Mais contundente ainda, é notar a opção institucional na promoção desses elementos.

3.2 Corpo-profissão I: mentalidade e cultura para o empreendedorismo e para a inovação

Como primeiro movimento de análise, vejamos uma publicação da página do *Instagram* denominada Inova CPS. Essa organização se constitui como um setor no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS) e tem por objetivo ser o elo entre essa instituição e os diversos setores da sociedade, em especial, de empresas. A página anuncia uma palestra intitulada "Mentalidade para a Nova Economia", ministrada para estudantes de uma Faculdade de Tecnologia (FATEC). Em perspectiva ampla, a abordagem sugere um escopo amplo, envolvendo a interseção de temas como filosofia, espiritualidade, ciência e tecnologia, de modo a orientá-los em proveito da promoção do crescimento pessoal e para viver em consonância com um mundo melhor.

Figura 1: Mentalidade para a Nova Economia



Fonte: Instagram/@inovacps, 2022.

[A] *Palestra: Mentalidade para a Nova Economia*, aborda a Filosofia, Espiritualidade, Ciência e Tecnologia, e como esses temas podem nos ajudar a crescer e viver em um mundo melhor. Estar atento aos sinais que a vida nos dá, e a partir dessas observações e reflexões, se autoconhecer para colocar em sintonia sua mentalidade e ações com o seu propósito e projeto de vida.

Uma das principais ênfases observadas nessa composição é a necessidade de alinhar a mentalidade individual com ações práticas, considerando um propósito de vida e um projeto pessoal. Isso implica criar uma sintonia entre pensamentos, crenças e atitudes de uma pessoa e as metas que ela busca alcançar, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. A noção de autoconhecimento é fundamental para este alinhamento, pois contribui na identificação de valores pessoais divergentes daqueles desejados. Assim que, a integração e multidisciplinaridade dessa abordagem na pretensa obtenção do sucesso funde conceitos filosóficos, espirituais, científicos e tecnológicos com a prática do autoconhecimento, na perspectiva de uma mentalidade dita inovadora e empreendedora, para as quais serão orientados todos os aspectos de um corpo. Serão postas em evidência a *necessidade* da constituição de um projeto de vida que faça convergir diferentes esferas da vida humana, em que a captura de aspectos como a espiritualidade, por exemplo, demonstra o empenho em moldar o corpo em toda a sua amplitude, de modo a fomentar a emergência de uma cultura que se pretende universalizante em suas valorações. Trata-se de um corpo esteticamente colocado como executivo de sucesso.

Se por um lado, aparecem ações formativas como as descritas acima, por outro, são postos em destaque o modo como os alvos desses processos apreendem essas perspectivas formativas. Na publicação a seguir, analisamos duas imagens da página do *Instagram* do

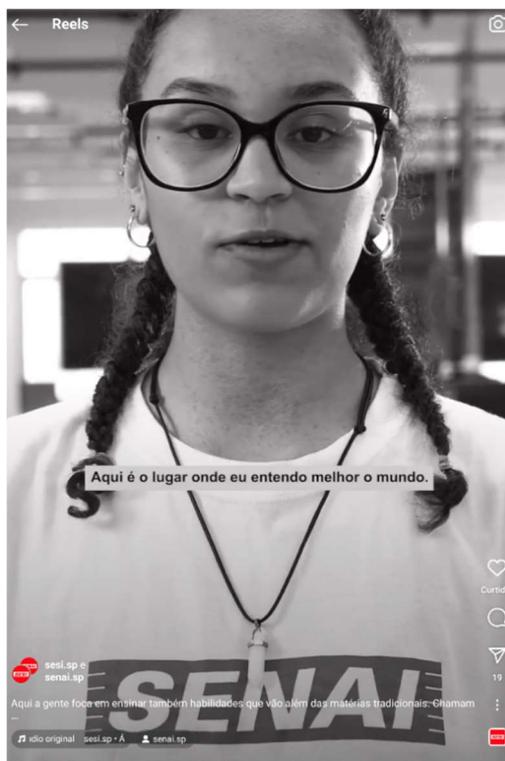
SENAI-SP, em que estudantes dessa instituição e também do Serviço Social da Indústria (SESI), aparecem declarando sua adesão aos planos formativos dessa instituição, na medida em que endossam as potencialidades que emergem desse cenário. Obviamente que não é possível atestar a factibilidade dessas declarações, uma vez que se trata de um material de divulgação pensado para as redes sociais. No entanto, as imagens a seguir compõem a parte final de um vídeo em formato *reels*¹¹, que coleta frases de diversos estudantes, após um discurso bastante efusivo, proferido por um dos diretores da instituição e aqui transcrito:

Aqui a gente foca em ensinar também habilidades que vão além das matérias tradicionais. Chamamos essas habilidades de *soft skills* e elas são muito importantes para a vida. Os nossos alunos e alunas aprendem a se comunicar, a trabalhar em equipe, a tomar decisões, a gerenciar o tempo e até sobre como cuidar melhor do dinheiro. Com essas vivências, os(as) estudantes ficam prontos para enfrentar os desafios da vida real e têm muito mais chances de se dar bem na carreira e nos relacionamentos.

O discurso mencionado é todo proferido por um dos diretores que veste roupa social, tem seu nome e cargo de cunho empresarial destacados no início da fala, fixa os olhos na câmera, enquanto palavras e expressões como “*soft skills*”, “tomar decisões”, “gerenciamento do tempo” e outras, ganham destaque pelos recursos de edição que se sobrepõem à fala. Para além dos destaques formativos na evidência de uma proposta educativa pautada nos ditames internacionais, na sequência são os estudantes que proferem frases que reforçam a temática explanada, como as postas em evidência na Figura 2 e 3 aqui fixadas.

¹¹ É uma funcionalidade presente na plataforma de mídia social *Instagram* que permite aos usuários criar e compartilhar vídeos curtos de até sessenta segundos. Esses vídeos podem conter música, efeitos visuais, transições e outras ferramentas de edição. Os *Reels* são exibidos no *feed*, ou página inicial dos seguidores, na aba "Explorar" e também podem ser compartilhados.

Figura 2: O lugar onde eu entendo melhor o mundo



Fonte: Instagram/@senai, 2023.

Figura 3: O lugar onde a minha imaginação voa



Fonte: Instagram/@senai, 2023.

Os dois horizontes assinalados por essas imagens, a saber, a compreensão do mundo e a virtualidade imaginativa, parecem tentar evidenciar o assentimento e entusiasmo do corpo discente com essas proposições, ao mesmo tempo que, ao se fundamentar em propostas gerenciais e de adaptabilidade às exigências do mercado atual, demarcam os limites de ambas as categorias. Do ponto de vista da formação dos corpos, - e mesmo corpos que não estão nem prestes a entrar no mundo do trabalho - portanto, pode-se dizer que a cultura do empreendedorismo perpetua estereótipos e padrões, limitando a diversidade de perspectivas e experiências. Essa uniformidade de mentalidade negligencia a singularidade e a diversidade de habilidades e vivências que podem vir a contribuir significativamente na sociedade e para os desafios que a compõe.

Figura 4: Lugar da criatividade e inovação



Fonte: Instagram/@senai, 2023.

Figura 5: Descanso para a produtividade



Fonte: Instagram/@senai_nacional, 2023.

A figura 4 trará o aspecto da inovação como essencial ao ambiente escolar; a escola é o *lugar* da inovação, bem como é o *lugar* do corpo e da mente. A conjunção desses aspectos corrobora um tipo formativo que ultrapassa a formação intelectual na consideração de um ambiente que coloca o horizonte inovador em mesmo grau de importância aos demais elementos assinalados. A figura 5, por sua vez, pretende afirmar “a importância do descanso para a produtividade”; uma vez mais o caráter imperativo desses elementos faz referência aos aspectos produtivos e úteis de um corpo. A legenda dessa última publicação evidencia ainda aspectos como passatempos e momentos de relaxamento como essenciais ao alcance de resultados positivos.

3.3 Corpo-profissão II: projeto de vida ou o encerramento das virtualidades de um corpo-máquina

Para além das proposições discursivas e formativas que se estabelecem no campo da EPT, passamos a analisar os aspectos imagéticos e produtivos na intenção de fazer enxergar uma dimensão ontológica e ética, na consideração da emergência de perfis que se estabelecem quase como paradigmáticos nesse campo. Conforme as perspectivas de López-Ruiz (2007) e Dardot & Laval (2016), a tipificação empresarial como doutrina e alicerce da estruturação social hodierna, para além das condições limítrofes de pensamento e linguagem, estabelecem um parecer do indivíduo sobre si mesmo, bem como, de sua relação para com o todo.

Enquanto parte das novas concepções educativas destacadas pela BNCC na mais recente reforma, o Projeto de Vida é evidenciado a partir de seu papel sintetizador das novas proposições formativas, de modo a articular as aprendizagens em aspecto teleológico, tornando o estudante mais consciente de sua maturação para aquilo a que se propõe em perspectiva futura, especialmente naquilo que se refere aos aspectos profissionais.

O projeto de vida traz a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir. O ser humano tanto pode idealizar uma bomba, quanto a cura para uma doença. As escolhas dos estudantes decorrem de *influências intrínsecas e/ou extrínsecas* e, no que tange ao apoio da escola, do compromisso de seus atores com a ética, a ciência tanto pode atender aos interesses mercadológicos, estando a serviço do consumo desenfreado, da competitividade e das guerras, quanto do coletivo, visando a paz, a lucidez e o bem comum (Base Nacional Comum Curricular, 2018, s.p., grifo nosso).

Ainda que o artigo acima reconheça a dualidade dos aspectos que determinam as potencialidades de um projeto dessa conjuntura, também expressa o decisivo papel das influências intrínsecas e extrínsecas nesse processo dito deliberativo. Mesmo assumindo em

tom de negatividade a possibilidade de que as escolhas possam vir a favorecer o horizonte mercadológico, em um parágrafo posterior podemos ler: “A projeção para o mundo do trabalho é um dos focos do projeto de vida. Entretanto, é importante que o projeto de vida se contextualize no mundo do trabalho” (Base Nacional Comum Curricular, 2018, s.p.).

Distantes de qualquer potencial disruptivo, os corpos aqui individuados obedecem a uma lógica orientada para as proposições profissionais já em curso, para um corpo-profissão que não somente coopta os indivíduos em fase de formação, mas também os profissionais que fazem parte desse processo. O professor, por exemplo, deverá também estar imbuído desses ideais, de modo que só assim, poderá formar seus estudantes para a vida, ou para essa vida em específico.

A passagem dessa racionalidade para o que Foucault denomina como técnicas de si, em confluência ao conceito de incorporação dado por Sennet na atribuição de práticas e condutas ditas inerentes aos indivíduos, fomenta a personalização da responsabilidade pela construção de uma imagem de si mesmo que atenda às demandas mercadológicas.

Figura 6: *Reskilling* ou requalificação



Fonte: Instagram/@senai_nacional, 2023

A figura 6 aqui apresentada evidencia os aspectos citados. Nela é apresentada uma competência que não apenas relega ao indivíduo a necessidade do aperfeiçoamento profissional, mas o obriga a uma perspectiva de se qualificar de novo frente o cenário que enfrenta. A imagem oferece ainda um caráter de proeminência da competência *Reskilling* ou requalificação, sendo que apenas seu referente em inglês recebe grifo em outra cor, na conquista de um objetivo profissional: os livros empilhados enquanto representação do contínuo processo

formativo aparecem como capazes de elevar um indivíduo que segura em uma de suas mãos uma maleta em alusão à sua busca por um trabalho e a outra tenta alcançar uma estrela no topo da imagem.

A formação da identidade e do modo como os indivíduos constroem a imagem de si mesmos é significativamente marcada pelo processo formativo vivenciado na escola. A escola não apenas fornece conhecimentos técnicos e habilidades, mas também desempenha um papel crucial na moldagem das atitudes, valores e aspirações dos indivíduos em relação ao trabalho e à sua própria identidade profissional. Mais ainda, do corpo aqui subsumido emana o cenário coletivo tal qual o conhecemos e para as quais as práticas formativas aqui assinaladas parecem fornecer pouca ou nenhuma alternativa.

Conforme explanamos no segundo capítulo dessa pesquisa, os principais documentos educacionais vigentes no Brasil tomam como base as orientações ditadas por entidades internacionais de preponderância econômica como o Banco Mundial e a OCDE, por exemplo. Os interesses empresariais, e muitas vezes aqueles de empresas específicas, ao adentrar o ambiente educativo, reiteram a dimensão unívoca das proposições formativas em detrimento de uma educação mais ampla para o trabalho e na consideração do humano em perspectiva integral.

Uma vez mais retomamos a ótica foucaultiana, em que o poder, seja ele exercido por empresas, instituições ou até mesmo por dinâmicas sociais, exerce influência direta na produção e no design dos produtos. As decisões sobre quais recursos devem ser implementados, as características que o produto deve apresentar e como ele será comercializado são moldadas por relações de poder que definem o que é considerado adequado, lucrativo e socialmente aceitável. Discursos de autoridade, opinião pública e estratégias de marketing moldam a percepção e a utilidade do produto. Isso inclui aspectos como a construção de narrativas em torno do produto, a criação de demanda e até mesmo a normatização do seu uso. O poder-saber influencia a regulamentação e o controle do consumo dos produtos. Políticas, padrões de consumo, e até mesmo normas culturais são influenciadas por discursos e estratégias que moldam como os produtos são utilizados e incorporados à vida cotidiana.

A próxima imagem em destaque (Figura 7) faz referência ao *Vídeo institucional do Centro Paula Souza* (2023), onde se apresentam as principais características da instituição: “São mais de 300 cursos oferecidos nas Etecs e Fatecs para atender desde os setores industrial, agropecuário, passando pela área de economia criativa”. Assinala-se ainda que, “no CPS, professores altamente qualificados unem teoria e prática a partir de um diálogo constante com o setor produtivo, além do foco no desenvolvimento de cursos que atendam às demandas do

mercado de trabalho”. Além disso, os aspectos *empreendedorismo* e *inovação* aparecem com destaque.

Figura 7: Empreendedorismo e Inovação



Fonte: YouTube/@centropaulasouzasoficial, 2023.

Figura 8: Ensino que vira emprego



Fonte: YouTube/@centropaulasouzasoficial, 2020.

Na comemoração de seus 51 anos, o CPS celebra ainda um de seus méritos mais disseminados: a porcentagem de empregabilidade de seus estudantes. Obviamente os aspectos aqui destacados parecem condizentes aos propósitos vocacionais de uma educação de caráter profissional e tecnológico; no entanto, conforme observamos a seguir, eles parecem distantes do caráter ambivalente mencionado de uma parceria entre a instituição educativa e o mercado de trabalho, mas submetem os aspectos formativos da primeira em função dos interesses desse segundo.

Em *Invenção tecno-estética como política de sobrevivência: uma reflexão a partir do documentário Khiam (2000-2007)*, Emerson Freire (2022) aborda, de maneira preponderante, a temática da invenção. Em consonância às operações coletivas, tratadas anteriormente como atividade transindividual, esse autor defende que “fundar um grupo é prover a gênese de outra imagem possível, de articulação entre imaginação e invenção” (Freire, 2022, p. 296), sendo assim:

Imaginação e invenção não se opõem e a palavra-chave que aparece nessa relação é antecipação, como centralidade política na relação entre indivíduo e objeto tecno-estético, que conserva o esforço humano de alguma forma, na expectativa de se criar um domínio transindividual, distinto da ideia de comunidade, de um modo que a “noção de liberdade ganha um sentido, e que transforma a noção de destino individual, mas não o aniquila” (Freire, 2022, p. 296)

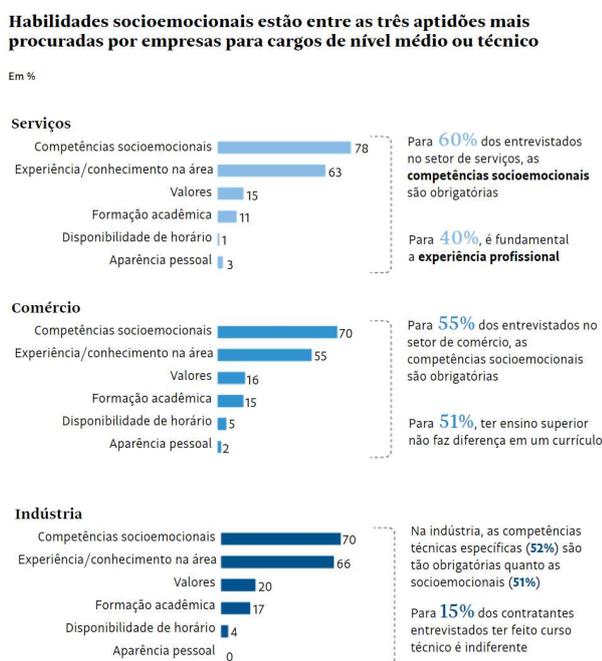
Nessa perspectiva, é sob a noção de imagem que se é capaz de lançar a antecipação ou a pré-figuração de um futuro. Quando materializadas naquilo que Simondon chama de objetos-imagens, sejam eles de ordem estética, protética ou técnica, a imagem incorpora o passado e pode disponibilizá-lo pelo trabalho prospectivo (Simondon, 2020b). Dessa forma, pode-se afirmar: “toda imagem forte é dotada de certo poder fantasmagórico. Diante de uma situação dada se impõe. Como um fantasma, atravessa muralhas” (Freire, 2022, p. 301).

3.4 Corpo-Competência: a emergência de um mundo sem profissões

No cenário contemporâneo, a formação em competências socioemocionais emerge como um componente essencial no processo educacional, não apenas para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, mas, especialmente, como uma resposta às demandas do mercado de trabalho em constante evolução. A interseção entre a formação em competências socioemocionais e as demandas mercadológicas revela um paradigma no qual os indivíduos são tornados corpos adaptáveis e multifuncionais, capazes de responder de forma flexível às

necessidades do mundo profissional.

Figura 9: Habilidades procuradas pelas empresas



Fonte: Observatório EPT, 2022.

A pesquisa intitulada *Inclusão Produtiva de Jovens com ensino médio e técnico: Experiências de quem contrata*, realizada por algumas das principais entidades promotoras da formação em competências socioemocionais no Brasil, demonstra não apenas o apelo mercadológico, mas a própria validação desse horizonte formativo a partir desses termos. Carla Chiamarelli, gerente de gestão de conhecimento do Instituto Itaú Educação e Trabalho, afirma: “os jovens são contratados pelas habilidades técnicas e dispensados porque não têm as socioemocionais”. A utilidade de um corpo mostrou-se mais complexa do que apenas a de um agir mecânico.

Ao incluir habilidades como inteligência emocional, resiliência, colaboração e pensamento crítico, a formação de caráter profissional pretende criar corpos mais completos e versáteis, capazes de se destacar em uma variedade de contextos de trabalho. No entanto, essa ênfase na formação em competências socioemocionais também está intrinsecamente ligada à necessidade de um aprendizado ao longo da vida (*life long learning*). À medida que as demandas do mercado de trabalho continuam a evoluir rapidamente devido à automação, globalização e inovação tecnológica, os profissionais precisam estar constantemente atualizando e expandindo suas habilidades para permanecerem empregáveis.

Nesse sentido, a formação em competências socioemocionais não é apenas sobre preparar os indivíduos para o mercado de trabalho atual, mas também sobre *equipá-los* com as ferramentas necessárias à sua adaptação em um futuro incerto. Essa dinâmica cria uma noção de empregabilidade contínua e fluida, na qual os profissionais não apenas buscam empregos estáveis, mas estão constantemente buscando oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Desaparece do horizonte formativo a própria noção de projeto de vida atrelado à uma profissão. Surge, portanto, a ideia de um novo tipo de corpo profissional: o *corpo-competência*. Esse corpo não está mais ligado a uma única carreira ou empregador, mas sim a um conjunto de habilidades e competências que podem ser aplicadas a uma variedade de contextos e situações. O *corpo-competência* é flexível, adaptável e orientado para o aprendizado contínuo, pronto para atender às demandas em constante mudança do mercado de trabalho.

O foco excessivo nas competências socioemocionais pode, nesse contexto, obscurecer questões estruturais mais amplas, como desigualdades socioeconômicas e falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade, relegando ao indivíduo a responsabilidade por sua motivação e persistência. Além disso, a ênfase no *life long learning*, em consonância aos aspectos psicológicos elencados por autores como Safatle *et al* (2020), podem criar pressões adicionais sobre os indivíduos, levando a uma sensação de insegurança e instabilidade profissional. O corpo-competência é mais do que apenas uma manifestação individual. Ele representa a síntese de um processo complexo de desenvolvimento moldado pelas tecnologias de comportamento. Nessa convergência entre mercado e formação profissional e tecnológica, o *corpo-competência* emerge como uma entidade dinâmica que reflete não apenas as demandas do mercado de trabalho, mas também os avanços tecnológicos e os limites frente às oportunidades educacionais disponíveis.

De modo a corroborar esse horizonte de reflexão, encontramos no relatório intitulado *Além da aprendizagem acadêmica: primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais*, lançado pela OCDE em 2022 e traduzido para o português pelo Instituto Ayrton Senna, um panorama acerca dessas habilidades entre estudantes de 10 a 15 anos de idade em nove países. Primeiramente, a pesquisa indica que jovens de 15 anos, em média, apresentam níveis mais baixos dessas competências em comparação com seus colegas de 10 anos, independentemente de gênero e origem social. Esse declínio socioemocional observado na transição da infância para a adolescência, particularmente entre os 14 e 15 anos, sugere, conforme a proposta desse documento, a necessidade de intervenções específicas nessa fase crítica.

As competências que mais demonstraram queda entre os 10 e 15 anos incluem otimismo, confiança, entusiasmo e iniciativa social, com uma redução mais acentuada entre meninas. Essa diferença seria atribuída aos maiores desafios sociais enfrentados pelo gênero durante a transição para a adolescência. O relatório, no entanto, defende que o desenvolvimento de competências socioemocionais é crucial para a mitigação de desigualdades escolares e sociais, especialmente entre estudantes de baixo nível socioeconômico, que tendem a relatar competências menos desenvolvidas.

Ainda segundo essa pesquisa, estudantes com competências socioemocionais mais desenvolvidas têm maior probabilidade de melhor desempenho escolar e expectativas educacionais mais elevadas. Curiosidade para aprender, uma competência crucial, apresentou uma das maiores quedas entre jovens de 10 a 15 anos, destacando a necessidade de promover ambientes que incentivem essa curiosidade, especialmente entre estudantes de contextos socioeconômicos mais baixos. O bem-estar psicológico dos estudantes também sofre um declínio significativo na transição da infância para a adolescência, com meninas novamente relatando níveis mais baixos de bem-estar em comparação com meninos. Os resultados mostraram que apenas uma minoria dos estudantes relatou altos níveis de bem-estar e satisfação com a vida, indicando possíveis prejuízos à saúde mental.

Do ponto de vista das expectativas ocupacionais, a pesquisa evidencia que, com a idade, elas se tornam mais diversas. Enquanto 54% dos jovens de 10 anos aspiram a uma das dez ocupações mais populares, esse número cai para 43% entre os de 15 anos, com a maior queda observada em Istambul. A diversidade crescente nas aspirações profissionais reflete não apenas um maior conhecimento das oportunidades de emprego, mas, segundo esse mesmo relatório, expectativas mais alinhadas com o mercado de trabalho, com menos interesse em carreiras como artistas ou atletas, por exemplo.

Essa análise compreende ainda, o modo como as competências socioemocionais estão mais fortemente presentes nos estudantes em relação às suas expectativas ocupacionais. Por exemplo, estudantes que aspiram a carreiras na saúde tendem a ser mais curiosos e cooperativos, mas menos tolerantes e criativos. Aqueles interessados em profissões científicas e de engenharia valorizam a curiosidade e a criatividade. Alunos que aspiram a trabalhar nas forças armadas ou segurança são mais enérgicos e menos curiosos, enquanto os que desejam carreiras nas artes ou esportes são mais criativos e menos curiosos. Assertividade é uma competência chave para futuros gerentes, mas nenhuma competência específica se destaca consistentemente entre futuros professores.

Nessa conjuntura, o *corpo-profissão* passa a representar um mero modelo sem validade efetiva, uma vez que é o *corpo-competência* a concretização da interseção entre o indivíduo e o contexto sociotécnico, onde as aspirações pessoais dão lugar às exigências do mundo profissional e tecnológico contemporâneo. Assim, no horizonte de um mundo sem profissões fixas e estáveis, o *corpo-competência* emerge como uma figura essencial e representativa da adaptabilidade necessária para enfrentar as constantes transformações do mercado de trabalho, além de capturar o corpo em sua amplitude física, intelectual e emocional, prepara-o, ou pelo menos assim o promete fazer, para uma realidade em que a flexibilidade e a capacidade de aprendizado contínuo são mais valorizadas do que a aderência a uma única carreira.

Nesse novo paradigma, a importância das competências socioemocionais transcende e antecede a preparação acadêmica, promovendo a criação de profissionais capazes de navegar por múltiplos contextos e desafios, amparados pelo apelo à resiliência e à criatividade. O *corpo-competência* não é apenas uma resposta às demandas mercadológicas, mas também uma manifestação de um novo modelo educacional e profissional, onde o sucesso é medido pela capacidade individual de adaptação e crescimento contínuo.

Assim, à medida que avançamos para um futuro incerto e dinâmico, a formação em competências socioemocionais e a emergência de um *corpo-competência* oferecem uma visão pragmática, capacitando indivíduos a não apenas sobreviverem, mas prosperarem em um mundo sem profissões tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa pesquisa, exploramos a complexidade presente na relação entre corpo, formação e trabalho na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco nas competências socioemocionais como um elemento chave nesse processo para o atual cenário educativo global. Partindo das reflexões de filósofos como Foucault e Simondon, além de pesquisadores contemporâneos, investigamos como as tecnologias de comportamento, a influência do mercado e as diretrizes educacionais moldam e reificam o corpo em diferentes contextos formativos.

A análise foucaultiana do corpo conclui que as sociedades capitalistas não o teriam negado, mas, pelo contrário, o teriam disciplinado e o utilizaram como fonte de conhecimento e controle. As tecnologias de comportamento, nesse contexto, contribuem na submissão desses corpos e na constituição dos sujeitos por meio de técnicas de produção, de signos, de poder e de constituição subjetiva. Estas correspondem, de maneira respectiva, à manipulação de objetos, regras linguísticas, economia do poder e tecnologias de autogerenciamento. As tecnologias do eu, ou técnicas de si, especificamente, moldam o corpo e a subjetividade dentro das dinâmicas de poder, o que engloba práticas como o autoconhecimento e a autorregulação, ressaltando como os indivíduos internalizam as normas sociais.

Ao considerar o corpo como uma entidade complexa e dinâmica, interconectada com seu ambiente, Simondon, por sua vez, amplia essa perspectiva na evidência de que a individuação ocorre através da transdução, um processo contínuo de troca de informação e adaptação. Essa visão será corroborada ainda, a partir do conceito de transindividual, onde a identidade individual está intrinsecamente ligada à comunidade e à técnica. Assim, a relação entre técnica e individuação é crucial. A técnica não é apenas uma ferramenta utilitária, mas uma parte da realidade humana que molda e é moldada pela sociedade. Essa perspectiva permite ampliar a compreensão foucaultiana do corpo, evidenciando sua complexidade como local de atuação das tecnologias de comportamento e individuação.

Ambos os filósofos enxergam o corpo como parte ativa e integrada ao processo social. A relação entre poder e saber, nessa perspectiva, é intrínseca ao corpo; ele é o produto dessa relação, servindo também como ponto de resistência dentro do campo social, o que sugere, por sua vez, que o poder é sempre acompanhado por formas de resistência e podem produzir outras possibilidades de existência. Estudos sobre a transindividuação ainda, como o de Muriel Combes (2017), por exemplo, apontam para novas concepções políticas baseadas em

solidariedade, destacando a importância das interações coletivas na formação do conhecimento e das relações comunitárias.

As possibilidades reflexivas acerca das virtualidades de um corpo enquanto epicentro de um novo cenário, abrangem inúmeras instâncias de reflexão. Laura Lotti (2022), em seu artigo *O dinheiro como objeto técnico: uma introdução à política econômica de Gilbert Simondon*, afirma que

é precisamente sua [a de Simondon] insistente recusa em subsumir a concretização da técnica e da tecnologia ao utilitarismo econômico que fornece os fundamentos para uma metodologia capaz de permitir um envolvimento mais nuançado com a paisagem da economia política contemporânea. Essa é uma abordagem eminentemente, imaneamente técnica, sem resultar em um determinismo tecnológico; que não opõe o conceito de mercado ao social, nem achata os dois em um único plano; que reconhece a singularidade da técnica vis-à-vis o humano, sem renunciar à responsabilidade dos indivíduos humanos (Lotti, 2022, p. 82).

A argumentação apresentada pela autora acerca do dinheiro como a tecnologia elementar do conjunto técnico-social e econômico capitalista, evidencia a orientação da individuação psicocoletiva nas sociedades produtoras de mercadoria a partir desse objeto técnico (Lotti, 2022, p. 88). No entanto, é na consideração de novos meios de representação desse objeto, tais quais aqueles de ordem digital, como o *bitcoin*, por exemplo, que se podem prospectar seu indeterminismo e valoração coletivos.

Do ponto de vista ambiental, a consideração de um corpo que se constitui na relação com seu meio abre caminho na contramão à instrumentalização dos recursos naturais pode partir da consideração daquilo que Ricardo Antunes (2009) chama de invenção societal como um sistema de metabolismo social, que tem como um de seus princípios a exclusividade do sentido social para o atendimento das efetivas necessidades humanas (Antunes, 2009, p. 177) em detrimento da biodiversidade. Os estudos de Santos acerca da perspectiva simondoniana pretendem lançar luzes a uma lógica distinta, uma vez que evidenciam uma relação outra entre humano, tecnologia e natureza. Nessa empreitada o autor parte em defesa de uma abordagem biossociotecnológica frente as interações dos componentes anteriormente citados, de modo especial, ao considerar os objetos técnicos ou tecnológicos não como exteriores aos seres humanos, mas como parte do processo de sua subjetivação e da cultura. Em outras palavras, as tecnologias não são neutras, mas são manifestações de valores, interesses e visões de mundo que moldam as formas de vida e a convivência entre pessoas.

Em mesma ordem de análise, os pareceres acerca da ciência e da política remetem à possibilidade de emergência de tipologias outras, ou ainda, outros corpos tipificados com base

em uma figura bastante distinta daquela dos executivos ou líderes empresariais: o xamã. Alguns dos estudos realizados pelo antropólogo Bruce Albert e pelo líder indígena Davi Kopenawa (2022) acerca do povo Yanomami, revelam uma ética bastante distinta daquela das sociedades como as conhecemos:

Para os Yanomami, a “terra-floresta” *urihi a* não é um domínio exterior à sociedade, um cenário mudo e inerte das atividades humanas e simples campo de recursos cuja gestão deve ser assegurada. Trata-se, antes, de uma vasta entidade viva dotada, como todas as outras, de uma imagem-essência (*utupë a*) que os xamãs chamam de *Urihinari a*” (Albert, Kopenawa, 2022, p. 40, grifo dos autores, tradução nossa).

Urihinari a é a denominação yanomami para terra-floresta, concepção que atribui também à terra da floresta e aos seus elementos, o “sopro da vida”, e, portanto, a necessidade de se reconhecê-la como entidade sagrada e viva no seio da comunidade humana. Como um sistema equilibrado e interconectado, a terra-floresta é dotada de *xapiripë*, um tipo de energia vital que permeia e anima todos os seus componentes. Essa energia é essencial para a fertilidade do solo, a saúde das plantas e animais, a proteção contra doenças e espíritos malignos e para o bem-estar dos seres humanos; constituindo-se, dessa forma, como uma fonte inesgotável de alimentos, remédios e outros materiais para a comunidade. Por isso, os Yanomami mantêm uma relação íntima e respeitosa com a natureza, evitando desperdícios e o uso excessivo de seus recursos.

Evitamos, porém, atribuir uma nova roupagem ao discurso da sustentabilidade disseminado exaustivamente pela mídia ou mesmo como atributo diferencial de uma determinada marca ou produto. Pelo contrário, o xamã, no caso yanomami também reconhecido como a entidade ancestral *xapiri*, é, como sugere a relação com a palavra *xapiripë*, símbolo de um elo entre o humano e a natureza, ou ainda, como aqui nos propomos, do corpo e seu entorno.

Ademais, conforme propõe Paula Sibilia (2002), em seu livro *O Homem Pós-Orgânico: Corpo, Subjetividade e Tecnologias Digitais*, é preciso discutir o modo como as tecnologias digitais emergentes transformam o corpo humano e a subjetividade. A fusão entre técnica e vida marcam a mudança de um paradigma em que a máquina ditava a ordem para outro onde os seres humanos devem se adaptar aos mecanismos do capitalismo global. Sibilia (2002) analisa como o corpo se tornou um objeto experimental e a forma como as tecnologias digitais redefinem a vida e a subjetividade humanas, criando novas formas de controle e poder. Ela sugere que a busca por um corpo ideal e poderoso, impulsionado pela tecnociência, leva a uma auto-modelação que é governada pelos ditames da sociedade de controle.

Essas e outras reflexões não somente redefinem o dualismo histórico, que relega ao corpo uma posição secundária em relação à aspectos de ordem intelectual, mas demonstra como essa concepção vem sendo aprofundada pelas demandas da sociedade contemporânea, na qual o corpo é cada vez mais central nas práticas de poder disciplinador e nas dinâmicas de individuação. A introdução das competências socioemocionais na formação profissional e tecnológica, ou seja, no cerne de dois horizontes tão significativos para a perspectiva societal, a educação e o trabalho, reflete essa tentativa de adaptar os corpos às demandas do mercado de trabalho em constante mudança, o que levanta questões sobre sua instrumentalização e submissão utilitaristas, em detrimento de uma formação integral que promova a autonomia e a realização pessoal.

Compreendidas como um conjunto específico de habilidades, atributos e características pessoais, essa gama de competências são caracterizadas enquanto essenciais tanto para o sucesso individual quanto para uma interação social eficaz nos moldes sociais hodiernos. Essas competências abrangem várias dimensões: *disposições comportamentais*, que referem-se às tendências naturais de uma pessoa para agir de determinada maneira em diferentes situações; *estados internos*, relacionados aos sentimentos e emoções que uma pessoa experimenta internamente; *gerenciamento e controle de comportamento e sentimentos*, que envolve a capacidade de regular e administrar suas próprias ações e emoções de forma eficaz; e a *abordagens para tarefas*, que dizem respeito à maneira como uma pessoa enfrenta e executa tarefas, incluindo sua motivação, persistência e estratégias de resolução de problemas (Instituto Ayrton Senna; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2024).

Essas considerações já mencionadas por outros documentos ao longo de nossa pesquisa, corroboram os pontos destacados a partir da teoria foucaultiana, aqui compreendidas como tecnologias de comportamento. Assim que, as tecnologias de signos ou de linguagem associam-se às disposições comportamentais, uma vez que comunicam um estado interno que remete a um saber intrínseco ao poder. De mesma maneira, as técnicas de si se configuram a partir do gerenciamento e controle de sentimentos, assim como as tecnologias de produção às abordagens para tarefas, uma vez que essas manifestam um tipo de exercício resultante dos condicionamentos já estabelecidos pelas tecnologias anteriores.

Além disso, as competências socioemocionais englobam as crenças que um indivíduo tem sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor, influenciando como ele se relaciona com outras pessoas. Essas competências são cruciais no desenvolvimento de crianças e adolescentes, complementando o desempenho acadêmico e as competências cognitivas para formar um conjunto completo de habilidades necessárias para o sucesso escolar e na vida adulta.

Importante destacar que as competências socioemocionais não são apenas facilitadoras do desenvolvimento cognitivo e acadêmico, mas também são consideradas um objetivo fundamental do desenvolvimento pessoal. Desenvolver competências socioemocionais é valioso e importante por si só, além de contribuir para o aprendizado e o desempenho acadêmico.

A análise das diferentes concepções formativas, como o corpo-separado e o corpo-conjunto, nos permite compreender as diferentes perspectivas sobre a relação entre educação e trabalho. Enquanto algumas abordagens priorizam a qualificação técnica, outras buscam uma formação mais integrada, que considere não apenas as habilidades profissionais, mas também o desenvolvimento pessoal e cidadão dos estudantes. Ressaltamos, uma vez mais, que o ponto central dessa crítica não é a formação profissional em sua incumbência de formar para o trabalho, mas a maneira como essa formação se dissocia de uma visão ampla e conjunta de corpo. Como, em muitos aspectos, ela se distancia de seu potencial inventivo de novos e mais complexos cenários sociais, especialmente por negar seu próprio horizonte epistêmico e se submeter aos anseios de ordem empresarial e econômica. Ademais, o enfoque do desenvolvimento das competências socioemocionais em detrimento de um projeto de vida orientado para uma profissão em consonância a um plano coletivo e de sociedade para corpos em perspectiva ampla, demonstra como a formação profissional e tecnológica não só desconhece as virtualidades de sua ação, mas limita a composição de heterotopias que poderiam dar novos significados ao trabalho, à formação e ao próprio corpo.

Assim, nos moldes formativos aqui delineados, mesmo aquilo que se propõe como criatividade, já obedece a uma lógica preestabelecida. Em *Invenção tecno-estética como política de sobrevivência: uma reflexão a partir do documentário Khian (2000-2007)*, Emerson Freire aborda, de maneira preponderante, a temática da invenção em termos tecnoestéticos. Em consonância às operações coletivas, tratadas anteriormente como atividade transindividual, esse autor defende que fundar um grupo é prover a gênese de outra imagem possível, de articulação entre imaginação e invenção:

Imaginação e invenção não se opõem e a palavra-chave que aparece nessa relação é antecipação, como centralidade política na relação entre indivíduo e objeto tecnoestético, que conserva o esforço humano de alguma forma, na expectativa de se criar um domínio transindividual, distinto da ideia de comunidade, de um modo que a “noção de liberdade ganha um sentido, e que transforma a noção de destino individual, mas não o aniquila” (Freire, 2022b, p. 296)

Nessa perspectiva, é sob a noção de imagem que se é capaz de lançar a antecipação ou a pré-figuração de um futuro. Quando materializadas naquilo que Simondon chama de objetos-imagens, sejam eles de ordem estética, protética ou técnica, a imagem incorpora o passado e pode disponibilizá-lo pelo trabalho prospectivo (Simondon, 2020a). Dessa forma, pode-se afirmar que “toda imagem forte é dotada de certo poder fantasmagórico. Diante de uma situação dada se impõe. Como um fantasma, atravessa muralhas” (Freire, 2022b, p. 301). Tais considerações nos remetem às possibilidades de um corpo imaginativo e inventivo.

Os limites dessa pesquisa, por sua vez, se dão na impossibilidade de uma constatação objetiva de mais perspectivas tipológicas, uma vez que as aqui concebidas foram no intuito de inspirar a reflexão acerca desses horizontes, bem como de sua viabilidade. O resultado, ou produto, desta pesquisa pode ser concebido como um documento conceitual passível de ser utilizado como referência/fundamentação no estímulo a outras concepções para currículos, políticas e pesquisas em educação, mais especificamente na modalidade profissional e tecnológica. Assim, pretende-se que essa pesquisa contribua para pesquisadores que desejem ampliar os estudos sobre a formação por competências socioemocionais, levando em conta os dispositivos de poder-saber sobre os corpos no processo de individuação.

Por fim, diante desse panorama, é fundamental questionar o tipo de sociedade que estamos construindo a partir desses corpos adaptáveis e versáteis, bem como o nosso poder deliberativo diante das transformações iminentes. A reflexão crítica sobre as práticas educacionais e as políticas formativas é essencial para garantir que a formação dos indivíduos não se restrinja a uma mera adaptação ao mercado de trabalho, mas promova a emancipação e a realização plena dos estudantes como seres humanos integrais.

Se questionamentos nessa seara não forem feitos, a pergunta de Spinoza (2015) sobre o que pode um corpo seguirá sem respostas. Deleuze (2017) teria respondido que o que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado, ou seja, seu horizonte de relação. Assim que, para descobrir novas virtualidades de um corpo, um novo cenário deve emergir, cenário esse que a ele também cabe construir.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, B.; KOPENAWA, D. **Yanomami, l'esprit de la forêt**. Paris: Fondation Cartier pour l'art contemporain / Actes Sud, 2022.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- AQUINO, J.; MUNHOZ, A. **Inventariando o corpo na pesquisa educacional**: sobre a constituição de um arquivo proliferante. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 313-331, jan./abr. 2020.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009
- BARROS SANTOS, O. **Oswaldo de Barros Santos: depoimento** (12/06/1990). São Paulo: Projeto Memória SENAI-SP, 1990.
- BATISTA, S.; FREIRE, E. **Tecnopolíticas do corpo para a manutenção do estado de exceção**: limites da educação. Devir Educação. V. 3, n. 1, p. 89-102, 2019. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/129>>. Acesso em 11 mai. 2022.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3FtlhtS>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CASTIONI, Remi. **Educação no Mundo do Trabalho**: qualificação e competência. São Paulo: Francis, 2010.
- CHAMAYOU, G. **A sociedade ingovernável**: uma genealogia do liberalismo autoritário. Tradução Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- COMBES, M. **Simondon** – Individu et Collectivité: pour une philosophie du transindividuel. Paris : Presses. Universitaires de France, 1999
- COMBES, M. A vida por nascer In: **EcoPos**, v.20, n.1, 2017.

COMBES, M. Do transindividual, do inseparável. Tradução: Christian Pierre Kasper. In: NOVAES, T.; VILALTA, L; SMARIERI, E. (Orgs). **Máquina Aberta: a mentalidade técnica de Gilbert Simondon**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

COMBES, M. **Gilbert Simondon and the Philosophy of the Transindividual**. Translated by Thomas LaMarre. Cambridge, MA: MIT Press, 2012.

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

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução: GT Deleuze – 12. Coordenação de Luiz B. L. Orlandi. Coleção Trans. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DELEUZE, G. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. In: **L'Autre Journal**, n° 1, maio de 1990.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico Do Senac**, 27(3), 2001, p. 12-25.

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DRUCKER, P. **Les entrepreneurs**. Paris: Hachette, 1985.

FIDALGO, F. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. (Tese de doutorado) São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP, 1999.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. **El origen de la hermenéutica de sí** (Conferencias de Darmouth, 1980). Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2016.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: Edições n-1, 2013.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 35ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes,

2008b.

FREIRE, E. Internacionalização da educação e as concepções bio/tecnopolíticas voltadas à formação ao estilo vida-empresa. In: BATISTA, S; AGUILAR, L; FREIRE, E. (Orgs).

Políticas de formação técnica e tecnológica no contexto da internacionalização da educação. São Carlos: EdUFSCar, p. 83-110, 2022a.

FREIRE, E. Invenção tecno-estética como política de sobrevivência: uma reflexão a partir do documentário de Kham (2000-2007). In: NOVAES, T.; VILALTA, L; SMARIERI, E. (Orgs). **Máquina Aberta: a mentalidade técnica de Gilbert Simondon.** São Paulo: Editora Dialética, 2022b.

FREIRE, E. **Tecnólogo e Mercado:** uma relação a ser visitada. In: Ivanete Belluci P. de Almeida; Sueli Soares dos Santos Batista. (Org.). Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2012, v. , p. 105-117.

GIACOIA JR., O. **Corpos em fabricação.** Natureza Humana 5(1): 175-202, jan.-jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v5n1/v5n1a06.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

GONZAGA, A. O Slojd e a formação moral dos jovens. In: **Revista Pedagogium**, Ano V, n. 21. Natal: Empresa Tipográfica Natalense, 1925, p. 36-45.

HERRAN, C.; RODRIGUEZ, A. **Educação Secundária no Brasil:** chegou a hora. Worldbank, 2000.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais:** material de discussão. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3zTwUZH>. Acesso em: 04 jun. 2022.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Educação para o século 21.** São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3qm4Ueg>. Acesso em: 04 jun. 2022.

IAS. Instituto Ayrton Senna; OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Além da Aprendizagem Acadêmica:** Primeiros Resultados da Pesquisa sobre Competências Socioemocionais. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pesquisa-competencias-socioemocionais>. Acesso em: 10 mai. 2024.

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

LÓPEZ-RUIZ, O. **O executivo das transnacionais:** capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

LUDUEÑA ROMANDINI, F. **A comunidade dos espectros.** I. Antropotecnia. Coleção PARRHESIA. Cultura e Barbárie: Desterro, 2012.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MOREIRA, A. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 611-615, maio/ago. 2004.

NOVAES, T.; VILALTA, L.; SMARIERI, E. (Orgs). **Máquina aberta: a mentalidade técnica** de Gilbert Simondon. Volume 1. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes: o que significa na escola.** [coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais.** Tradução Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia: Uma Abordagem sistêmica das Inovações Educacionais de Base Tecnológica.** Governo de Santa Catarina: Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação, 2010.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Perspectivas de competências OCDE 2013: primeiros resultados do estudo de competência de adultos.** São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

OBSERVATÓRIO DA EPT. Inclusão produtiva de jovens com ensino médio e técnico: experiência de quem contrata. **Observatório da EPT**, 2022. Disponível em: <<https://observatorioept.org.br/conteudos/inclusao-produtiva-de-jovens-com-ensino-medio-e-tecnico-experiencias-de-quem-contrata>>. Acesso em 16 de março de 2024.

PALMIRO, G. **Gentil Palmiro: Depoimento (28/09/89).** São Paulo: Projeto Memória SEMAIS-SP, 1990.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes. In: CARVALHO, M. L. (org.). **Cultura, Saberes e Práticas: memória e Histórias da Educação Profissional.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** São Paulo: Autêntica, 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 5ª ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3tgIq02>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SANTOS, L. A encruzilhada da crise ambiental brasileira. In: SANTOS, L. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética**. São Paulo: Editora 34, 2011, p. 15-48.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SIBILIA, Paula. **O Homem Pós-Orgânico: Corpo, Subjetividade e Tecnologias Digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SIMONDON, G. **A individuação à luz das noções de forma e de informação**. Tradução: Luís Eduardo Ponciano Aragon e Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2020a.

SIMONDON, G. Cultura e técnica. **Nada**, vol. 4, n. 11, Lisboa, maio 2008. p. 169-175.

SIMONDON, G. **Do modo de existência dos objetos técnicos**. Tradução: Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2020b.

SIMONDON, G. Mentalidade Técnica. **Filosofia E Educação**, 6(3), 137–156, 2014.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomas Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SENAI. **De homens e máquinas: Riberto Mange e a formação profissional / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial**. Departamento Regional de São Paulo. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SENETT, R. **O artífice**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a Escola**. (Coleção educação) Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

TOSCANO, Alberto. **The Theatre of Production: Philosophy and Individuation Between Kant and Deleuze**. London: Palgrave Macmillan, 2007.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANA, D. A afeto-emotividade em Simondon e o conceito de desejo. **KRITERION**, Belo Horizonte, nº 144, Dez./2019, p. 537-561.

VIANA, D. O intuitivo e o formal: sobre a técnica como conhecimento da natureza em Simondon. **Ideias**, Campinas, SP, v.13, 01-24, e022015, 2022.

ZARIFIAN, P. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales. **Cinterfor**, pp. 33-46, 1999.

ZARIFIAN, P. Organização qualificante e modelos de competência: que razões? Que aprendizagens? **Revista Europeia de Formação Profissional**, 3(5): 5-10, 1995.

FILMOGRAFIA

Cerimônia de lançamento da Cátedra Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação Educacional. USP, 2023.

VOCACIONAL: uma aventura humana. Direção de Toni Venturi, Brasil: Olhar Imaginário, 2011 (77min).