

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO POSITIVA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT

Pablo Severiano Benevides

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9182>

Submetido em: 2024-06-19

Postado em: 2024-06-24 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## **NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO POSITIVA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT**

**PABLO SEVERIANO BENEVIDES<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8168-7315>

[pabloseverianobenevides@hotmail.com](mailto:pabloseverianobenevides@hotmail.com)

<sup>1</sup>Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará (CE), Brasil.

**RESUMO:** O presente estudo objetiva estabelecer uma conexão entre a Educação Positiva, o conceito de Inteligência Emocional e leitura foucaultiana acerca do Neoliberalismo. Ao compreender o neoliberalismo como a racionalização da prática governamental, que se configura sob a forma das disciplinas e das biopolíticas, procuramos mostrar o quão próximas se encontram do que, hoje, chamamos de Gerenciamento das Emoções. Sob o amplo conceito de Inteligência Emocional, apresentaremos uma vasta literatura que, por distintas vias metodológicas e analíticas, se propõe a introduzir, no corpo social, um conjunto de intervenções que bem conjuguem a felicidade individual, a otimização das forças produtivas e o bem-estar coletivo. Por fim, indicamos como o campo da Educação, ao buscar lastro nos temas, conceitos e práticas próprios à Psicologia Positiva, se constitui enquanto espaço privilegiado para o Gerenciamento das Emoções que, costurando uma aliança entre os novos humanismos e o neoliberalismo, funda o atualíssimo campo da Educação Positiva.

**Palavras-chaves:** Neoliberalismo, Educação Positiva, Inteligência Emocional.

### **NEOLIBERALISM, POSITIVE EDUCATION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: AN ANALYSIS FROM THE THOUGHT OF MICHEL FOUCAULT**

**ABSTRACT:** The present study aims to establish a connection between Positive Education, the concept of Emotional Intelligence and Foucauldian reading about Neoliberalism. By understanding neoliberalism as the rationalization of government practice, which takes the form of disciplines and biopolitics, we seek to show how close they are to what we today call Emotion Management. Under the broad concept of Emotional Intelligence, we will present a vast literature that, through different methodological and analytical routes, proposes to introduce, into the social body, a set of interventions that combine individual happiness, the optimization of productive forces and the collective well-being. Finally, we indicate how the field of Education, by seeking support in themes, concepts and practices specific to Positive Psychology, constitutes itself as a privileged space for the Management of Emotions which, sewing an alliance between new humanisms and neoliberalism, founds the very current field of Positive Education.

**Keywords:** Neoliberalism, Positive Education, Emotional intelligence.

**NEOLIBERALISMO, EDUCACIÓN POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL:  
UN ANÁLISIS A PARTIR DEL PENSAMIENTO DE MICHEL FOUCAULT**

**RESUMEN:** El presente estudio pretende establecer una conexión entre la Educación Positiva, el concepto de Inteligencia Emocional y la lectura foucaultiana sobre el Neoliberalismo. Al entender el neoliberalismo como la racionalización de la práctica gubernamental, que toma la forma de disciplinas y biopolíticas, buscamos mostrar cuán cercanas están a lo que hoy llamamos Gestión de las Emociones. Bajo el concepto amplio de Inteligencia Emocional, presentaremos una vasta literatura que, a través de diferentes vías metodológicas y analíticas, propone introducir en el cuerpo social un conjunto de intervenciones que combinan la felicidad individual, la optimización de las fuerzas productivas y el bienestar colectivo. Finalmente, indicamos cómo el campo de la Educación, al buscar apoyo en temas, conceptos y prácticas propias de la Psicología Positiva, se constituye como un espacio privilegiado para la Gestión de las Emociones que, tejiendo una alianza entre los nuevos humanismos y el neoliberalismo, funda la actual campo de la Educación Positiva.

**Palabras clave:** Neoliberalismo, Educación Positiva, Inteligencia Emocional

## INTRODUÇÃO

Que a Psicologia, em suas mais diversas abordagens e métodos, esteja progressivamente se colocando como ciência a fundamentar definitivamente as práticas pedagógicas; que as práticas pedagógicas estejam visando a obtenção de caracteres subjetivos que não se limitam à esfera cognitiva ou mesmo referente a habilidades e competências com vistas à futura vida profissional e laboral; que, por fim, estejamos assistindo cada vez mais a uma zona de borramento de fronteiras entre práticas exclusivamente pedagógica e práticas exclusivamente terapêuticas – tudo isto, talvez, não seja de grande novidade para nós. Entretanto, olhar à distância esses processos nos leva, inevitavelmente, à debilidade de qualquer eventual crítica que se possa lançar contra eles ou à fragilidade de qualquer eventual proposta pedagógica que se queira lançar no seio dessa atmosfera. Se o fato da existência de um estreito nó entre Psicologia e Educação é, muito mais para a Educação do que para a Psicologia, algo que está nítido, discernido e sem maiores dissensos, é necessário que observemos mais de perto a configuração deste nó e modo como esta relação tem, contemporaneamente, produzido discursos, práticas e formas de subjetivação distintas daquelas que ocorriam até bem pouco tempo.

Neste sentido, eleger um objeto que reúna, em si mesmo, uma massa de acontecimentos relevantes ao problema que se quer tratar, consiste sempre em uma escolha difícil. Sempre será possível dizer que haveria um caminho outro, mais profícuo, de maior interesse. Isto – assim compreendemos – não deve ser algo que paralise uma pesquisa, um estudo, a escrita de um texto acadêmico, mas, ao contrário, um estimulante, que vem acompanhado de certas obrigações: justificar a escolha do seu objeto e nunca tomar por auto-evidente nem o seu significado e nem a sua importância. Portanto, seremos diretos: o que tomamos por objeto é o que se tem chamado, precisa ou imprecisamente, de *Educação Positiva*; e daremos o primeiro passo na análise de nosso objeto sob o entendimento de que a *Educação Positiva nada mais é do que a Psicologia Positiva aplicada às instituições educacionais* (WHITE e MURRAY, 2015; NORRISH, 2015; GREEN e ROBINSON, 2011).

Assim sendo, nossa análise incidirá tanto sobre os alegados *modos de aplicação* de uma ciência em uma instituição quanto ao *arcabouço conceitual* da Psicologia Positiva e sua estreita relação com as demandas de otimização das forças individuais e produção da felicidade individual e coletiva (PETERSON e PARK, 2003; SELIGMAN, 1999; GABLE e HAIDT, 2005). Nesta investigação, conferiremos destaque a uma noção ao mesmo tempo tão imprecisa, tão alardeada e tão repleta de esforços de objetivação, a saber, a noção de

*Inteligência Emocional*. Consideramos – e assim argumentamos ao longo do texto – que essa noção constitui uma ferramenta analítica fundamental tanto para a formulação da Psicologia Positiva em sua interface direta com a Educação Positiva, como, também, para suas formas de inscrição nas mais variadas de técnicas de gestão da emoção, que se fazem presentes, hoje, nos mais distintos extratos do corpo social: escolas, universidades, empresas, instituições terapêuticas, segurança pública, marketing, justiça penal e até mesmo em instituições militares e carcerárias (GOLEMAN, 1995; SALOVEY e MAYER, 1990; ZEIDNER, MATTHEWS e ROERTS, 2001).

A gestão da emoção como, ao mesmo tempo, gestão da felicidade e das forças sociais produtivas – o que consiste no corpo concreto da Educação Positiva e de seu principal instrumento: a Inteligência Emocional – encontra uma profunda pertinência no campo das análises de Michel Foucault. Mediante os conceitos de *biopolítica* e de *poder disciplinar*, podemos indicar como as novas configurações discursivas, práticas e subjetivas postas em marcha pela Educação Positiva em suas múltiplas ramificações sociais consistia, já há certo tempo, em uma preocupação das sociedades capitalistas modernas. O solo analítico, entretanto, será fornecido pela chave de leitura foucaultiana acerca do *neoliberalismo*. Sua compreensão particular acerca do neoliberalismo – não como uma ideologia, mas como a racionalização de uma prática governamental – nos permitirá bem entender de que forma os temas próprios da Educação Positiva atualizam toda uma preocupação, bastante cara aos fisiocratas, utilitaristas e liberais, acerca da relação entre o bem-estar individual, a felicidade coletiva e a segurança geral (FOUCAULT, 2009a). E nos permitirá compreender, ainda, como certas práticas diretamente filiadas à Educação Positiva constituem peça fundamental para o domínio da racionalização das práticas governamentais sob o signo do neoliberalismo – o que implica, portanto, uma compreensão bastante específica do que significa *governar* (FOUCAULT, 2008).

Por uma questão estratégica, começaremos com a singular análise de Foucault acerca do *neoliberalismo* (que inclui uma investigação sobre formas de poder como a biopolítica e as disciplinas); prosseguiremos nosso estudo olhando mais de perto a noção de *inteligência emocional* e sua faceta tanto epistêmica quanto operadora de uma gestão das forças úteis e produtivas; e, por fim, compreenderemos como esta noção toma corpo em uma Psicologia Positiva que serve de fundamento àquilo que hoje estamos chamando, ora com duvidoso conhecimento, ora com temeroso desconhecimento, de *Educação Positiva*.

## NEOLIBERALISMO, BIOPOLÍTICA E PODER DISCIPLINAR: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA

O primeiro ponto que chamamos atenção na análise foucaultiana sobre o neoliberalismo, que a distingue definitivamente das análises marxistas e contratualistas, é que o neoliberalismo não é uma ideologia e nem o resultado de qualquer pacto social, mas sim a racionalização de uma prática governamental. Isto é feito de forma mais pormenorizada nos cursos *Segurança, Território, População* (FOUCAULT, 2009a) e *O Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2008), cursos ministrados por Foucault no Collège de France entre 1977 e 1979. Isto quer dizer que: a) o neoliberalismo não é um conjunto de ideias a serem inculcadas na mente das pessoas, mas um conjunto de práticas concretas que agem para conduzir a conduta dos outros com certos objetivos; b) o neoliberalismo possui uma organização, sistematicidade e discursividade que lhes são próprias e que se traduzem não somente nas grandes decisões do governo, mas nas pequenas decisões institucionais; c) o neoliberalismo comporta um conjunto de “teorias” que são imediatamente “práticas”, de modo que não há espaço para qualquer hiato, ambiguidade ou interpretação entre um princípio teórico e sua aplicação; e, por fim, d) o neoliberalismo, antes de ser verdadeiro ou falso, consiste em um conjunto de técnicas, estratégias e racionalidades que buscam produzir ativamente certa verdade econômica e política que alega tão somente revelar. (BENEVIDES, 2013).

Feita esta breve síntese, busquemos compreender o neoliberalismo do ponto de vista do exercício da biopolítica e do poder disciplinar – e, com isso, talvez retornemos a este conceito com maiores elementos para nossa análise. Do ponto de vista da relação entre liberalismo e biopolítica, Foucault (2008) menciona, no curso em que trata com mais centralidade a noção de neoliberalismo, curso que se chama justamente *O Nascimento da Biopolítica*, a estreita vinculação liberalismo e biopolítica:

A análise da biopolítica só poderá ser feita quando se compreender o regime geral dessa razão governamental de que lhes falo, esse regime geral que podemos chamar de questão de verdade – antes de mais nada, da verdade econômica no interior da razão governamental –, e, por conseguinte, se se compreender bem o que está em causa nesse regime que é o liberalismo, o qual se opõe à razão de Estado, ou antes, [a] modifica fundamentalmente sem talvez questionar seus fundamentos. Só depois que soubermos o que era esse regime governamental chamado liberalismo é que poderemos, parece-me, apreender o que é a biopolítica (FOUCAULT, 2008, p.30).

Assim, tratemos, agora, tanto de apontar a diferença entre liberalismo e neoliberalismo, como de dar algumas coordenadas para compreendermos o que significa

biopolítica. Começaremos pelo segundo ponto e deixaremos o primeiro ponto para o final deste tópico, após abordarmos a relação entre biopolítica e poder disciplinar. Em *A Vontade de Saber*, obra escrita em 1976, Foucault (2009b), especialmente no último capítulo, caracteriza a biopolítica como a tomada geral do poder político e econômico sobre a vida, que se refletiria em uma gestão calculista do valor da vida a partir de um conjunto de fenômenos que lhes seriam próprios: natalidade, mortalidade, enfermidade, sexualidade, produtividade, longevidade etc. Esta gestão calculista da vida, todavia, possui um propósito bem específico: sua otimização como forma de otimização das forças produtivas em uma sociedade capitalista. Para tanto, aquilo que é muito mais sua face discursiva do que sua face prática – e que, infelizmente, causou tantos desentendimentos de pouca necessidade – se expressa a partir do princípio fundamental da biopolítica que Foucault (2009b), tratando do deslocamento das sociedades de soberania para as sociedades de regulamentação (cálculo produtivo da vida), assim enunciou: “pode-se dizer que o velho poder de *causar* a morte ou *deixar* viver [poder soberano] foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (FOUCAULT, 2009b, p.150).

Embora Foucault (2009b) esteja sempre fazendo referência à face necrófila, destrutiva e mortal da biopolítica, isto não parece ter sido bem compreendido por autores como Mbembe (2018) e Agamben (2007), conforme argumenta Benevides (2024), quando elaboram suas noções de necropolítica e tanatopolítica, bem como por uma vasta literatura que segue a trilha analítica destes dois autores referidos. Isto porque a ênfase que Foucault (2009b) confere à noção de biopolítica, chamada por vezes, indistintamente, de bio-poder, comporta também um aspecto diferente: trata-se, agora, de um poder que não se manifesta preponderantemente sob a forma da violência, da destruição e da morte, mas, pelo contrário, de um poder que alega estar agindo em nome da vida e da otimização das forças vitais/produtivas no contexto das sociedades capitalistas.

A velha potência de morte em que se simbolizava o poder soberano é, agora, cuidadosamente recoberta pela administração dos corpos e pela gestão da vida. Aparecimento, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um “bio-poder”. [...] Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral (FOUCAULT, 2009b, p.152-153).

A Biopolítica, uma das mais importantes chaves de decifração do liberalismo e do neoliberalismo, consiste, portanto, em um tipo de gestão calculista da vida, fundamental ao desenvolvimento do capitalismo, que pretende *majorar forças, aptidões e a vida em geral*. Cientes da lenta e consistente aproximação que aqui já fazemos com as práticas que estão em jogo e se vestem na noção de *inteligência emocional*, e que pretendem, ainda, uma gestão das emoções com vistas à tomada assertiva de decisões, caminhamos mais um pouco na trilha foucaultiana até chegar à importante noção de *poder disciplinar*. Longe de ser um poder de castigar, de aprisionar e de sancionar pela violência, as disciplinas agem adestrando uma multiplicidade de forças individuais – isso no sentido de coordená-las, de extrair delas um saber sobre o indivíduo e de, portanto, de instigá-los à ação útil à vida coletiva (FOUCAULT, 1997). Muita coisa poderia ser dita sobre *Vigiar e Punir*, obra escrita em 1975, em que Foucault (1997) situa o aspecto positivo, produtivo e imanente do poder – e, mais do que isso, sobre como este poder implica em formas de objetivação da subjetividade por mecanismos simples, econômicos e discretos, como a observação segundo o esquema panóptico, um poder de escrita que recolhe os rastros mínimos do comportamento dos indivíduos sujeitados a esse poder, os processos de sanção que agem na comparação e na imposição de pequenas coerções e, ainda, como o exame, mecanismo disciplinar por excelência que age extraindo da subjetividade dados passíveis de objetivação mediante uma ciência que lhe dê, em uma mão, um significado e, na outra, um lugar, uma função ou uma atividade imediatamente práticos e institucionais.

Para o que nos interessa, a saber, um diálogo com a Educação Positiva e com a noção de Inteligência Emocional, é de suma importância destacar, no Capítulo III – “O Panoptismo” da Terceira Parte – “Disciplinas”, o item chamado *a inversão funcional das disciplinas*. Nesse momento, Foucault (1997) destaca como as disciplinas se emancipam de uma função corretiva e passam, progressivamente, a uma função de aprimoramento das habilidades sociais; em suma, quando agem não para suprir o que é indesejável, mas para produzir e otimizar o que é desejável.

Originalmente, cabia-lhes [as disciplinas] principalmente neutralizar os perigos, fixar as populações inúteis ou agitadas, evitar os inconvenientes de reuniões muito numerosas; agora se lhes atribui (pois se tornaram capazes disto) o papel positivo de aumentar a utilidade possível dos indivíduos. A disciplina militar não é mais um simples meio de impedir a pilhagem, a deserção ou a desobediência das tropas; torna-se uma técnica de base para que o exército exista, não mais como uma multidão a ser ajustada, mas como uma unidade que tira dessa mesma unidade uma majoração das forças; a disciplina faz crescer a habilidade de cada um, coordena essas habilidades, acelera os movimentos, multiplica a potência de fogo, alarga as frentes de ataque sem diminuir o vigor, aumenta as capacidades de resistência etc. A disciplina de oficina, sem deixar de ser uma maneira de fazer

respeitar os regulamentos e as autoridades, de impedir os roubos ou a dissipação, tende a fazer crescer as aptidões, as velocidades, os rendimentos e, portanto, os lucros; ela continua a moralizar as condutas, mas cada vez mais ela modela os comportamentos e faz os corpos entrarem numa máquina, assim como as forças em uma economia (FOUCAULT, 1997, p. 173-174).

A disciplina, outrora instrumento da ordem e codificadora da ordem como estabilidade, vai, cada vez mais, sem sair da ordem, codificar a ordem a partir de um conjunto de inovações sempre comprometidas com a majoração das forças úteis. A inversão funcional das disciplinas, a saber, sua emancipação da antiga função corretiva e sua inscrição nas funções de inovação que comportam certo grau de imprevisibilidade, todavia, não nos devem deixar enganar. Haverá, sempre, nos sistemas de disciplina, uma conjugação entre a força e ordem, que codifica a força como força em função de seu vínculo com a produção social útil; haverá, em toda inovação, em toda “transgressão”, em toda nova pirotecnia disciplinar, a sombra da ordem codificadora que estará, sempre, a traçar a linha divisória entre o útil e o inútil. Ainda que, para isso, tenha que se valer do que Foucault (1997) chamou de “estranhos conhecimentos” (p. 186), como a psicologia, a pedagogia, a criminologia e a psiquiatria, saberes capazes de traduzir qualquer inovação como alucinação, qualquer ímpeto voraz como transtorno de hiperatividade, qualquer expectativa como ansiedade, qualquer desejo como compulsão – em suma: qualquer força como fraqueza.

Retomemos, após estas considerações sobre a biopolítica e o poder disciplinar, nossa análise acerca do neoliberalismo e façamos isso de modo a compreender que o neoliberalismo constitui em uma racionalização da prática governamental que pretende regular todo um conjunto de relações sociais a partir de uma economia de mercado – o que o distancia bastante do *laissez-faire* do liberalismo clássico.

Vocês veem que a intervenção governamental – e isso os neoliberais sempre disseram – não é menos densa, menos frequente, menos ativa, menos contínua do que num outro sistema. Mas o que é importante é ver qual é agora o ponto de aplicação dessas intervenções governamentais. O governo não tem de intervir sobre os efeitos do mercado. [...] Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade. Vai se tratar, portanto, não de um governo econômico, isto é, o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade (FOUCAULT, 2008, p.199).

Temos, ainda, como dado fundamental das análises de Foucault (2008) acerca do neoliberalismo, a ausência de qualquer teoria sobre a natureza humana – o que, longe de constituir um vazio problemático, consiste justamente na privilegiada superfície de inscrição

das práticas governamentais. Isto porque, diferentemente do liberalismo clássico, o sujeito não é mais uma incógnita imprevisível, compreendida sob o signo do dom, da personalidade ou do gênio. Se o neoliberalismo, em aliança com todo um campo associado às técnicas comportamentais, técnicas essas, segundo Foucault (2008), à época diretamente filiadas ao pensamento de Skinner (2000), nada conhecerá sobre a *natureza humana*, mas muito poderá conhecer sobre as *variáveis que controlam a conduta humana*. Estamos, aqui, há léguas de um pensamento liberal que acentua termos (mentalistas, à leitura skinneriana), como talento, mérito, dom ou vocação. Diferentemente, o sujeito é compreendido sob o signo do *homo oeconomicus*:

E eis que agora [...] o *homo oeconomicus*, isto é, aquele que aceita a realidade ou responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio, esse *homo oeconomicus* aparece justamente como o que é manejável, o que vai responder sistematicamente às modificações sistemáticas que serão introduzidas artificialmente no meio. O *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável. De parceiro intangível do *laissez-faire*, o *homo oeconomicus* aparece agora como o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio (FOUCAULT, 2008, p.369).

Em suma: trata-se não só de uma mudança, mas de uma verdadeira inversão na relação entre subjetividade e governamentalidade. Isto reflete, ainda, uma diferença epistêmica, no interior da própria economia política, entre neoliberalismo e liberalismo: no primeiro, têm-se que a economia é uma ciência impassível de ser compreendida em sua totalidade e imprevisível em seus fenômenos quando tomados em escala massiva, ao passo que, no segundo, a economia seria uma ciência capaz de fazer prognósticos de relativa solidez quanto mais se distancia da imprevisibilidade individual e mais se aproxima das regularidades econômicas que aparecem na vida social. Isto é bem expresso por Foucault (2008) nos seguintes termos:

A racionalidade econômica [no neoliberalismo] vê-se não só rodeada por, mas fundada sobre a incognoscibilidade da totalidade do processo. O *homo oeconomicus* é a única ilha de racionalidade possível no interior de um processo econômico cujo caráter incontrolável não contesta, mas funda, ao contrário, a racionalidade do comportamento atomístico do *homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008, p.383).

Temos, portanto, ao final de nossas análises, uma conclusão de extrema relevância: o neoliberalismo encontra, justamente em um conjunto de técnicas comportamentais que são artificialmente introduzidas na dinâmica social, o ponto de aplicação de suas práticas de governo. Governar sob o signo da racionalidade neoliberal será, portanto, *introduzir técnicas comportamentais para a alteração da conduta individual visando determinados fins que são postos pelo sistema*

*concorrencial de uma economia de mercado*. Acrescentemos à nossa conclusão suas ramificações, oriundas das nossas análises sobre a biopolítica e as disciplinas: por um lado, essas técnicas visam otimizar as forças produtivas a partir de uma gestão dos fenômenos próprios à vida da população, por outro, visam maximizar habilidades, competências e astúcias individuais, integrando-as, de modo satisfatório, às instituições sociais edificadoras de nossa “civilização” e de nosso sistema produtivo. Não estaríamos, aqui, já nutrindo a uberdade e fecundidade de um solo que se mostrará tão mais fértil à nossa colheita analítica quanto mais nos aproximarmos dos pormenores e pormenores que envolvem o tão importante quanto difundido conceito de *Inteligência Emocional*?

## **INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: A RACIONALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE GERENCIAMENTO DA INTELIGÊNCIA E DA EMOÇÃO**

O primeiro passo para a nossa análise da contemporânea noção de *Inteligência Emocional* é estabelecer uma linha de corte e evitar recuos demasiados longos que antes obedecem a um historicismo infértil do que resolvem os problemas de um estudo teórico; e, exatamente por isso, abstraímos uma série de considerações de ordem filosófica sobre as noções de inteligência (ou cognição) e emoção (ou afeto) e nos detenhamos às primeiras tentativas de convertê-las em objetos científicos. Neste sentido, podemos fazer referência inicial – e traçar como ponto de partida – as tentativas de Spencer, Galton e Binet de tomar a inteligência não como categoria filosófica, mas objeto de uma ciência psicológica. Se, no contexto das formas de objetivação pensadas e praticadas por Spencer, Galton e Binet, já havia um forte acento às habilidades que dizem respeito à resolução de problemas – e, portanto, um sentido pragmático como codificador da noção de inteligência, tudo isto se aprofundará no grande debate acerca da *generalidade da inteligência x especificidade de diferentes tipos de inteligência*.

Charles Spearman, em 1904, deu os pontapés iniciais para este debate: segundo ele, haveria a existência de um *fator g* que seria responsável, de forma genérica, pela inteligência individual. Se, por um lado, essa inteligência diz respeito à capacidade de raciocínio ou gênese do pensamento abstrato (CARROLL, 1982; STENBERG, 1992), Spearman tratava da inteligência em termos de *quantidade*, apontando a necessidade de mensuração de um *desempenho* que, por sua vez, seria verificado através de *tarefas* intelectuais. A ênfase na ascensão ao pensamento abstrato – o que influenciou diversos autores mais à frente, como Piaget e Bachelard – não contrastava, pois, com o experimentalismo concreto e com o

utilitarismo, creditando à inteligência uma função geral-abstrata e, ao mesmo tempo, resolutive de problemas particulares.

Até a década de 90, uma série de críticas ao modelo generalista da inteligência de Spearman foi sendo realizada, no sentido de apontar para uma multiplicidade de formas de inteligência. É o caso de autores como, Butcher (1974), Campione, Brown e Ferrara (1982), Mayer e Salovey (1997), Neisser et al (1996) e de Gardner (1995), com sua famosa Teoria das Inteligências Múltiplas, que hoje tanto seduz o pensamento educacional contemporâneo; e, aqui, certamente vale destacar o caso mais esdrúxulo: os 150 fatores componentes da inteligência exaustivamente pensados e analisados por Guilford (1967). E, curiosamente, autores ainda mais contemporâneos, como Mayer, Salovey, Caruso e Sitarenios (2001), alegando lastro nas ideias de Sternberg – que, em 1997, ressaltava que a característica mais marcante da inteligência era a capacidade de pensar de forma abstrata –, argumentam que o pensamento abstrato só seria possível através de uma espécie de *input*, ou “entrada” da informação, e que essa “entrada” poderia ser de ordem verbal, social, espacial, emocional, etc. Não estamos, aqui, distantes da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), independentes entre si, que operariam em blocos separados no cérebro, obedecendo a regras próprias, a saber: inteligência lógico-matemática, a inteligência lingüística, a inteligência musical, a inteligência espacial, a inteligência corporal-cinestésica e, até mesmo, a chamada inteligência intrapessoal e interpessoal.

Poderíamos, é verdade, nos estender muito nas mais variadas formas de compreensão, classificação e extração de consequências referentes aos modos como a psicologia científica, no decorrer de todo o século passado, buscou objetivar a inteligência. Preferimos, todavia, chamar atenção a um aspecto bastante curioso: as aparentes oposições, quando alçam o nível de elaboração teórica, facilmente entram em concordância. As disputas metodológicas, técnicas e referentes aos vocabulários são facilmente dirimidas quando chegam, justamente, ao nível mais genérico e abstrato: há certo consenso, embora pendular, de que é importante considerar certa dimensão relativa ao pensamento abstrato, porém sem desconsiderar outras habilidades e, para isso, dever-se-ia levar mais em consideração as emoções, a percepção e as ações.

É, justamente, neste caldo eclético, de aparência profundamente rigorosa na descrição de detalhes que se diluem tanto no trato teórico quanto na aplicação prática, que encontramos o tão alardeado conceito de *Inteligência Emocional*: a “menina dos olhos de ouro” da Educação Positiva. Introduzida no que Foucault (2011) chamou de *ordem do discurso* em 1990, por Salovey e Mayer (1990), a Inteligência Emocional consistiria em uma “subforma

da interação social que abrangeria a habilidade de monitorar as emoções e sentimentos próprios dos outros, discriminá-los e usar estas informações para orientar pensamentos e ações” (WOYCIEKOSKI e HUTZ, 2009, p.33). A popularização do conceito viria a ocorrer logo em seguida, entre 1994 e 1997, especialmente mediante a publicação do livro *Inteligência Emocional* (GOLMAN, 1996) – o que, por sua vez, provocou uma série de importantes redefinições no sentido de ampliar, ainda mais, os processos referentes ao conceito:

A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (MAYER e SALOVEY, 1997, p. 15).

Assim, destacam-se quatro dimensões referentes à Inteligência Emocional: a) a *Percepção Emocional*, b) a *Emoção como Facilitadora do Pensamento*, c) a *Compreensão Emocional* e, por fim, aquela que conferimos particular importância em função de nosso estudo, d) o *Gerenciamento Emocional*. Deste modo, a Inteligência Emocional implicaria em uma certa otimização do uso não só da inteligência, mas também das emoções, em um movimento que não seria somente unilateral, mas de retroalimentação entre inteligência e emoção – por essa via, argumenta-se que, assim como é possível à inteligência e ao pensamento gerar emoções positivas ou necessárias a uma dada situação, é possível que o âmbito emocional possa ressoar na cognição de modo positivo e estimulante ao pensamento, à inteligência e à cognição. (FORGAS, 1995; SCHWARZ, 1990; MAYER et al., 2002). Trata-se, em ambos os casos, de algo que descrito em termos de *habilidade*, tal como andar de bicicleta, concentrar-se na escrita de um artigo ou manusear uma chave de fenda. Essas habilidades de retroalimentação entre inteligência e emoção são, ainda, frequentemente descritas em um vocabulário excessivamente adjetivado e repleto de termos com pretensões auto-evidentes, sobre os quais pouco se explica: uma forma *satisfatória*, uma situação *necessária*, um *melhor* desempenho, um modo de vida *mais* saudável etc.

Todas essas habilidades, contudo, requerem certo treinamento com vistas a alguns objetivos que, sob certo ponto de vista, podem parecer bem concretos. Entretanto, olhados por outro ângulo, podem também parecer vagos, ambíguos ou extremamente polissêmicos para uma ciência que busca rigor sem cessar de apontar ausência de rigor em outras teorizações e práticas – assim, fala-se em identificar emoções e codificá-las, em entender o significado das emoções e suas correlações ou, ainda, em conhecer a causa e a consequência de suas emoções. Tudo isso, conforme salientam autores como Gohm, Corser e Dalsky (2005), Lyons e Schneider (2005) e Lopes, Salovey e Straus (2003), ocorre com o explícito

objetivo de previsão e controle em relação ao próprio comportamento - o que possui por finalidade, ao mesmo tempo, o bem-estar e a constituição de uma vida produtiva. Assim, apesar de alegar abraçar uma multiplicidade de distintas formas de inteligência, toda uma teorização e um conjunto de ações práticas que caminham no sentido que estamos apontando produzem uma espécie de *sobrecodificação das múltiplas inteligências na Inteligência Emocional*. Parece ser precisamente isto que está em jogo no chamado *Gerenciamento Emocional*:

Pessoas emocionalmente inteligentes frequentemente apresentam escores altos em inteligência verbal, social, além de outras inteligências (especialmente se a capacidade de compreensão da emoção também for alta), e tenderiam a ser mais abertos a novas experiências e mais sociáveis. Pessoas com alto nível de IE [Inteligência Emocional] também seriam pessoas que tenderiam a estar mais aptas para identificar e reportar suas metas, conquistas e objetivos. [...] Cada vez mais os psicólogos têm apontado que a capacidade de compreensão das emoções em si e nos outros constitui um aspecto crucial para uma vida satisfatória. Pessoas auto-conscientes e sensíveis aos demais teriam maiores habilidades para administrar suas questões de forma mais sábia e adequada ao contexto, mesmo em situações adversas. Por outro lado, pessoas incapazes de conhecer suas próprias emoções e as alheias tenderiam a vivenciar problemas como desentendimentos constantes, frustrações e fracassos relacionais (WOYCIEKOSKI e HUTZ, 2009, p. 6).

Chama atenção, no contexto dessas teorizações e práticas, em um primeiro momento, o uso significativo de um vocabulário e de um conjunto de temas próprios ao campo da gestão empresarial como forma de compreensão da subjetividade e das relações sociais – o que já fora salientado por Boltanski e Chiapello (2009) em sua obra *O Novo Espírito do Capitalismo*. Destaca-se, também, o quanto se encontram fundidas as noções de *bem-estar e de sucesso, de conhecimento de si e conhecimento do outro, de felicidade e de produtividade*. Entretanto, o ponto que queremos chamar atenção é o fato de que estamos diante de uma das mais poderosas ferramentas conceituais, de uso imediatamente prático, que realiza, ao mesmo tempo, a formação discursiva própria a uma compreensão da subjetividade oriunda da gestão empresarial e o apoio necessário à racionalização de um conjunto de práticas de governo que, acima, caracterizamos como sendo próprio do neoliberalismo. (FOUCAULT, 2008; 2009). Isto porque estamos lidando, aqui, com algo muito distinto de um conceito exclusivo da psicologia clínica, em quaisquer de suas abordagens, mas com uma noção cujo uso se estende, de forma capilarizada e ampliada, a distintos extratos do tecido social: o contexto organizacional, escolar, clínico, social – e, ainda, esferas como as mídias digitais, redes sociais, marketing, até adentrar à linguagem da segurança pública e da justiça penal.

Ora, o que poderia – dirão nossos ávidos teóricos e práticos da Inteligência Emocional – ser mais importante para a vida harmoniosa em sociedade do que uma eficaz racionalização das práticas de gestão da inteligência e da emoção? Se as disciplinas e as

biopolíticas intuíram esta importância da otimização das forças vitais da população e a majoração das habilidades individuais pela via da constituição de saberes sobre a população (a estatística, a demografia, a epidemiologia, etc) e de saberes sobre o indivíduo (a psicologia, a pedagogia, a medicina) com vistas ao soerguimento de uma civilização dotada de maior êxito, por que não adentrar mais a fundo e administrar aquilo que sempre apareceu como um obstáculo, um espinho ou uma casca de banana à utilização racional da subjetividade – a saber, as emoções?

Já estamos, pois, sem assim o dizer, abordando o que colocamos, de forma central, como nosso objeto de estudo: a Educação Positiva. Nossa estratégia de não nomeá-la de início é deliberada e seus motivos não se deixam esconder. Afinal, se começássemos por esse campo, ou essa abordagem, ou esse paradigma tão polissêmico e indeciso em seus princípios, em suas práticas e mesmo em suas formulações, certamente iniciariamos com fraqueza argumentativa para sustentar o que, agora, acreditamos estar em posição de enunciar: *a Educação Positiva, superfície de inscrição da Psicologia Positiva nas instituições educacionais mediante o conceito-ferramenta de Inteligência Emocional, constitui uma das mais significativas formas de racionalização da prática governamental sob o signo do neoliberalismo que, hoje, inunda o campo da Educação.*

## **EDUCAÇÃO POSITIVA E PSICOLOGIA POSITIVA: A ALIANÇA ENTRE O NEOLIBERALISMO E OS NOVOS HUMANISMOS**

Começemos, pois, tratando da *Psicologia Positiva* e façamos isso recorrendo a um texto de Foucault (2010), intitulado *A Psicologia de 1850 a 1950*, a fim de situar a problemática em função do qual a Psicologia Positiva aparece alegando ser a resposta:

A psicologia nasce nesse ponto no qual a prática do homem encontra sua própria contradição; a psicologia do desenvolvimento nasceu como uma reflexão sobre as interrupções do desenvolvimento; a da memória, da consciência, do sentimento surgiu, primeiro, como uma psicologia do esquecimento, do inconsciente e das perturbações afetivas. Sem forçar uma exatidão, pode-se dizer que a psicologia contemporânea é, em sua origem, uma análise do anormal, do patológico, do conflituoso (FOUCAULT, 2010, p.134-135).

Esse argumento é, ainda, repetido por Figueiredo (2002), em seu clássico *Matrizes do Pensamento Psicológico*: a psicologia, segundo o autor, é desprovida de positividade e encontra seu objeto de maneira circunstancial nas falhas de uma dada forma-homem desenhada pelas Filosofias do Iluminismo. Seu objeto é, portanto, estruturalmente negativo: são ausências, faltas, falhas, desvios etc. Tratar-se-ia, segundo Figueiredo (2002), não de uma contingência relativa às preferências temáticas por parte de psicólogos, mas do lugar que a configuração

moderna dos saberes reservou à Psicologia, diagnóstico que, em grande parte, encontra lastro na obra de Foucault (2007) *As Palavras e as Coisas*.

Dessa forma, o primeiro passo da Psicologia Positiva será recusar esta posição, alegando que a psicologia foi, durante todo esse tempo, na verdade, uma psicopatologia e afirmar que, a partir de então, a nova psicologia – a Psicologia Positiva – não será mais uma ciência das fraquezas humanas, mas uma ciência das forças humanas (PETERSON e PARK, 2003; SELIGMAN, 1999). Surge, assim, no eclipse da década de 90, uma Psicologia que não espera o mal, a doença, o desajuste ou o desvio, mas sim uma Psicologia que busque “compreender e cultivar as forças e as virtudes humanas, o bem-estar, a saúde mental e o funcionamento positivo” (CINTRA e GUERRA, 2017, p. 12). Portanto, trata-se de uma Psicologia que, por assumir de forma explícita um caráter de *prevenção e promoção* (GREEN et al., 2011; HUITT, 2010; NEIL e CHISTENSEN, 2007; NORRISH, 2015), tende a generalizar suas práticas à multiplicidade do corpo social e não somente aquele que, supostamente, *precisam* de qualquer intervenção psicológica.

Estamos, afinal, lidando com uma ciência que alega ter outros horizontes, outro tempo de aplicação e outras superfícies de inscrição. A Psicologia Positiva visa, a partir da promoção e da prevenção, suscitar um conjunto de emoções positivas – ao mesmo tempo produtivas e produtoras de bem-estar –, pretende fazer isso com certa eficiência, assertividade e celeridade que sejam em sintonia com o tempo corrido das novas demandas da vida produtiva contemporânea e, ainda, tem na clínica somente uma das suas possíveis superfícies de inscrição, mas compreende que sua superfície de inscrição são instituições que promovam a felicidade individual e coletiva. E é precisamente neste ponto que as instituições escolares se destacam como instituições privilegiadas para a aplicação da Psicologia Positiva – tratar-se-ia, pois, do lugar mais adequado para aplicar métodos, técnicas e todo um discurso edificante visando o *florescimento (flourish)* de estudantes e também de professores (HUPPERT e SO, 2009; FREDRICKSON e LOSADA, 2015).

O termo *Educação Positiva* aparece pela primeira vez nos primeiros meses de 2008, no livro *Educação Positiva: psicologia positiva e intervenções em sala de aula*, escrito em conjunto pelos fundadores da noção de Psicologia Positiva e educadores que assimilaram estas novas ideias ao campo da educação (SELIGMAN, ERNEST, GILLHAM, REIVICH e LINKINS, 1999). Trata-se de autores que deram o passo inicial para pedagogos, formadores de professores, profissionais da Educação Infantil e pesquisadores interessados no campo da Educação assumissem, sem qualquer vestígio de constrangimento que antes poderiam ter, que a Educação deve sim trazer para si problemas, questões, temas e mesmo estratégias de ação

outrora exclusivas da Psicologia e, por muitos, criticadas como psicologismo educacional. Assim, as questões ligadas à ansiedade, à hiperatividade, ao estresse e à depressão são diretamente codificadas como *questões pedagógicas* – e isso por dois motivos: tanto porque refletem diretamente na aprendizagem como porque é possível educar as emoções para que isso aconteça. (COHEN, 2006; CRONLUND, 2008).

Não é difícil perceber a razão da grande atração que o campo da Educação tem – e nutre em escala galopante – pelos princípios e temas gerais da Psicologia Positiva. Segundo Green e Norrish (2013), “essas intervenções que objetivam a construção de capacidades e forças, em contrapartida a abordagens que visam aliviar problemas ou corrigir défices, são inerentemente atrativas aos profissionais da educação, devido a seu foco holístico e construtivo” (p. 213-214). Lyrio (2015), por exemplo, faz uso explícito do conceito de Inteligência Emocional para tratar de temas como Cultura de Paz, Desenvolvimento Humano e Educação em Valores. Norrish (2015), fazendo uso do conceito de *flow* (noção intimamente associada à Inteligência Emocional), afirma que: “o engajamento positivo consiste em ajudar estudantes e funcionários a experienciar uma completa imersão em atividades por meio da compreensão da natureza do engajamento, dos caminhos para alcançar tal imersão, e sua importância para o bem-estar” (p.33). Gable e Reis (2010), por sua vez, também retomam os temas que gravitam em torno da Inteligência Emocional ao trazerem, para o centro do debate educacional, o domínio dos *relacionamentos positivos e das habilidades emocionais*. Nas palavras de Cintra e Guerra (2017), haveria uma característica comum a estes projetos educacionais

[Todos eles visam] desenvolver habilidades emocionais e sociais que colaborem para o desenvolvimento de relações benéficas e significativas para si e para os outros, criando uma cultura de cuidado baseada em valores como bondade e perdão, e em uma comunicação atenta e respeitosa. [...] Tais fatores colaboram para o aprofundamento e fortalecimento das relações entre todos os que participam do contexto escolar, favorecendo o sentimento de ligação com os outros e relações de apoio que são fundamentais para o bem-estar. (CINTRA GUERRA, 2017, p.510)

Para tanto, Cronlund (2008) compreende que essa proposta educativa que visa à integralidade, à harmonia e o florescimento necessita de três exigências: a) que os professores aprendam Psicologia Positiva e possam ensinar diretamente aos alunos as técnicas propostas por essa ciência; b) que os princípios da Psicologia Positiva possam estar integrados ao currículo da escola; c) que os professores e demais funcionários sejam auxiliados a vivenciar os princípios da Psicologia Positiva. Portanto, necessidade de acesso e compartilhamento direto de uma ciência, integração dos princípios desta ciência às regras da instituição e

funcionamento das práticas lastreadas nessa ciência para a totalidade dos seres humanos que habitam a instituição.

Estamos, aqui, diante da mais nítida *aliança entre o neoliberalismo e nos novos humanismos*. Se trouxemos – como noção-dobradiça, ligando os temas do Neoliberalismo àqueles da Educação Positiva – o conceito de Inteligência Emocional, é porque nos permite ver, com nitidez, como a racionalização das práticas governamentais com base nos princípios de mercado e sob os vocabulários e temas próprios à gestão empresarial vêm avançando no sentido de ampliar seus domínios em direção a tudo aquilo que, sob o termo *emoção*, convencionou-se codificar a vida humana, a vida subjetiva ou a subjetividade. Se a novidade não está na direção geral, ela estará, certamente, nos modos de condução a esta direção.

Larrosa (2002), em seu texto *Tecnologias do Eu e Educação*, já percebera há algum tempo toda a formação de uma zona de indiscernibilidade entre terapia e educação e, ainda, a formação de um dispositivo pedagógico (sob as formas do ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e governar-se) que produz e captura a experiência de si, nossos aspectos mais idiossincráticos e tudo aquilo que julgamos mais distante de qualquer poder externo e coercitivo, às práticas disciplinares e biopolíticas. Biesta (2017), por seu turno, em seu livro *Para além da aprendizagem*, também notara um deslocamento de uma *linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem*, e sinalizara os perigos acerca das formas de vida produzidas e produtoras desta nova linguagem, de seus temas e seus princípios centrados na experiência privada, no bem-estar, na ludicidade e na noção de que, assim como um consumidor sabe o que quer, um estudante sabe traçar seu caminho autônomo, autêntico e singular em sua trilha formativa. Por fim, Masschelein e Simons (2017), em seu visionário livro *Em defesa da escola*, parece antecipar muitas das críticas ao que se chama, por moda, por ignorância, por arrogância ou por ambição escusa relacionada à venda de novos serviços educativos inovadores, de *educação tradicional* – críticas essas que se centram no aspecto formal das relações escolares, de sua pouca atenção à singularidade do aluno, de seu aspecto sombrio, de suas paredes sempre referidas como aprisionadoras, dentre outras. Em ambos os casos, Larrosa (2002), Biesta (2017) e Masschelein e Simons (2017) sinalizam para a formação contemporânea e cada vez mais forte de uma aliança entre os processos que, em nome da singularização, produzem indivíduos apartados de um senso de coletividade, de uma percepção da existência de um mundo comum e de uma relação orgânica com o espaço público e os processos que, em nome do progresso, avançam por sobre aspectos da vida subjetiva até muito pouco tempo vistos como salvaguardados e reservados de um conjunto de intervenções preventivas, planejadas e comprometidas com a produtividade social.

Envoltos pelo manto adocicado de uma linguagem da felicidade e do bem-estar, as novas disciplinas da emoção, que atingem diretamente o corpo individual e o corpo social para a otimização das forças produtivas da sociedade, avançam sem muitas resistências – não só no campo da Educação, *mas principalmente nele*. Seria, portanto, o caso de pensar no significado deste *principalmente*. E, talvez, fazer o caminho inverso e tentar compreender as razões de ser o campo da Educação um terreno tão fértil, tão fecundo e tão úbere para a existência de tanto entusiasmo, de tanta esperança, de tanto empenho perante uma ciência – a Psicologia Positiva – que, muitas vezes, dentro de seu próprio domínio, isto é, a Psicologia, goza de tão pouco reconhecimento e validação por seus pares. Se a exposição acima não tiver mostrado o carácter excessivamente adjetivante da linguagem própria à Psicologia/Educação Positiva, se não tiver revelado sua profunda polissemia que denuncia sua filiação a uma ciência disposta a adaptar-se aos sabores das novas regras inovadas pelos sistemas de produção e circulação do lucro, se não tiver explicitado a escancarada superposição (sempre tida por nós como duvidosa) – entre a produtividade e a felicidade, de modo que a própria definição de bem-estar seja descrita com vocabulários oriundos do campo da gestão empresarial e esteja sempre vinculada a atividades úteis, produtivas e evadas de disciplinas – se nada disso tiver ocorrido, estas palavras finais serão um convite para que o leitor seja remetido às palavras iniciais.

Muitas vezes – sabemos disso – as “conclusões” trazem reflexões, ponderações ou mesmo lições de moral que abrandam a força e a liberdade que há no início de um texto. Como se, ao final, precisássemos pedir perdão por alguma coisa, nem que nossa forma particular de pedir perdão seja afirmar a parcialidade, a incerteza e a abertura do estudo ora apresentado. Compreendemos a importância desses valores. Entretanto, como dissemos ao final no parágrafo anterior, teremos atitude diferente e, após a leitura do texto escrito em sua integralidade, convidamos o leitor a percorrê-lo *mais uma vez*. Afinal, sabemos do lento trabalho de desfazimento de certas resistências e, por isso mesmo, não menosprezamos a importância das *repetições* – sem elas, afinal, *nenhuma diferença seria possível*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENEVIDES, Pablo. Razão de Estado e Estado de Exceção: uma análise foucaultiana. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v.13, n.2, p. 289-302, 2024.

BENEVIDES, Pablo. Verdade e Ideologia no pensamento de Michel Foucault. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v.3, n.1, p. 88-101, 2013.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2017.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BUTCHER, Harold. *La inteligencia humana*. Madrid, Spain: Marova, 1974.

CAMPIONE, Joseph; BROWN, Ann.; FERRARA, Reyks. Mental retardation and intelligence. In: STERNBERG, Robert (Org.). *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press, p. 392-492, 1982.

CARROLL, John. The measurement of intelligence. In: STERNBERG, R (Org.). *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press, p. 29-122, 1982.

CINTRA, Clarisse.; GUERRA, Valeschka. A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. In: *Psicologia escolar e educacional*, v. 21, n.1, p. 505-514, 2017.

COHEN, Jonathan. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, v. 76, n.1, p. 201-237, 2006.

CRONLUND, Kirsten. *Analysis of positive psychology training at Geelong Grammar School*. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 2008.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORGAS, Joseph. The affect infusion model (AIM): Review and an integrative theory of mood effects on judgment. *Psychological Bulletin*, v. 117, n.1, p. 39-66, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2011

FOUCAULT, Michel. A psicologia de 1850 a 1950. In: MOTTA, M (Org.). *Ditos e escritos – Vol. 1*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p 133-151.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

FOUCAULT, Michel. *A Vontade de Saber*. São Paulo: Graal, 2009b.

FOUCAULT, Michel. *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREDRICKSON, Barbara; LOSADA, Marcial. Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, v. 60, n. 7, p 678-686, 2005.

GABLE, Shelly; REIS, Harry. Good News! Capitalizing on Positive Events in an Interpersonal Context. In: ZANNA, M. (Org.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Elsevier Press, p. 198-257, 2010.

GABLE, Shelly; HAIDT, Jonathan. What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, v. 9, n. 2, p. 103-110, 2005.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOHM, Carol; CORSER, Grant; DALSKY, David. Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, v. 39, n.1, p 1017-1028, 2005.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 1996

GREEN, Suzy; e ROBINSON, Paula. Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. In: *Psych*, vol. 33, n.2, 2011.

GREEN, Suzy e NORRISH, Jacolyn. Enhancing Well-Being in Adolescents: Positive Psychology and Coaching Psychology Interventions in Schools. In: PROCTOR, C; LINLEY, P. (Orgs.), *Research, applications and interventions for children and adolescents: a positive psychology perspective*. New York: Springer, p. 211-222, 2013.

GUILDFORD, Joy Paul. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill. 1967.

HUITT, William. Analyzing paradigms used in education and schooling. In: *Educational psychology interactive*. Valdosta: Valdosta State University, p.72-90, 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 35-86, 2002.

LOPES, Paulo; SALOVEY, Peter; STRAUS, Rebecca. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. In: *Personality and Individual Differences*, v. 35, n. 3, p. 641-658, 2003.

LYONS, Joseph; SCHNEIDER, Tamera. A influência da inteligência emocional no desempenho. In: *Personalidade e diferenças individuais*. v. 39, n. 4, p. 693-703, 2005.

LYRIO, Erica. Escola também é lugar de meditar e ficar mais calmo. In: *Gazeta Online*, v. 30, n.1, p. 38-59, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MAYER, John; SALOVEY, Peter. What is emotional intelligence? In: *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Book, p.3-31, 1997.

MAYER, John; SALOVEY, Peter; CARUSO, David. Competing models of emotional intelligence. In: STERNBERG, Robert. (Org.). *Handbook of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press, p. 396-420, 2000.

MBEMBE, Achilles. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N –1 edições, 2018.

NORRISH, Jacolyn. *Positive education: The Geelong Grammar School journey*. Oxford: Oxford University Press, 2015

NEIL, Alison; CHISTENSEN, Helen. Australian school-based prevention and early intervention programs for anxiety and depression: a systematic review. In: *The Medical Journal of Australia*, vol. 186, n.1, p. 305-308, 2007.

NEISSER, Ulric et al. Intelligence: Knowns and unknowns. In: *American Psychologist*, v. 51, n.3, p. 77-101, 1996.

PETERSON, Christopher; PARK, Nansook. Positive Psychology as the evenhanded positive psychologists views it. In: *Psychological Inquiry*, v.14, n.2, p. 143-147, 2003.

SALOVEY, Peter.; MAYER, John. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, v.9, n.1, p. 185-211, 1990.

SCHWARZ, Norbert. Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In: HIGGINS, E; SORRENTINO, M. *Handbook of motivation and cognition*, New York: Guilford, p. 527-561, 1990.

SELIGMAN, Martin. The president's address. In: *American Psychologist*, v. 54, n.1, p. 559-562, 1999.

SELIGMAN, Martin; ERNEST, Randal; GILLHAM; Jane, REIVICH; Karen; LINKINS, Mark. Positive education: positive psychology and classroom interventions. In: *Oxford Review of Education*, vol. 35, n.3, p.293-311, 1999.

SKINNER, Burrhus. *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

STENBERG, Robert. *As capacidades intelectuais humanas: Uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

WHITE. Mathew; MURRAY, Simon. Building a positive institution. In: *Evidence-based approaches to positive education in schools*. Holanda: Springer, p.1-26, 2015.

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Cláudio. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. In: *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 22, p.1-11, 2009.

ZEIDNER, Moshe; MATTHEWS, Gerald; ROERTS, Richard. Slow down, you move too fast: Emotional Intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, n.1 v.1, p. 265-275, 2001.

#### **DECLARAÇÃO DE INTERESSE:**

Declaro, como único autor do manuscrito, que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.