


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

MÁRCIO MAGALHÃES DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS COMO ESTRATÉGIA PARA  
CAPTURA DA SUBJETIVIDADE DA CLASSE  
TRABALHADORA**



ARARAQUARA – SP  
2018

MÁRCIO MAGALHÃES DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS COMO ESTRATÉGIA PARA  
CAPTURA DA SUBJETIVIDADE DA CLASSE  
TRABALHADORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

**Orientadora:** Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

**Bolsa:** CAPES

ARARAQUARA – SP  
2018

Silva, Márcio Magalhães da

A formação de competências socioemocionais  
como estratégia para captura da subjetividade da  
classe trabalhadora / Márcio Magalhães da Silva –  
2018

169 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: Lígia Márcia Martins

1 . Competências socioemocionais. 2. Competências não  
cognitivas. 3. Emoções e sentimentos. 4. Psicologia  
histórico-cultural. 5. Pedagogia histórico-crítica. I.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MÁRCIO MAGALHÃES DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS COMO ESTRATÉGIA PARA  
CAPTURA DA SUBJETIVIDADE DA CLASSE  
TRABALHADORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

**Orientadora:** Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

**Bolsa:** CAPES

Data da defesa: 24/08/2018

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** **Profa. Dra. Lígia Márcia Martins**  
Universidade Estadual Paulista.

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa**  
Universidade Estadual Paulista.

---

**Membro Titular:** **Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**  
Universidade Estadual Paulista.

---

**Membro Titular:** **Prof. Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões**  
Universidade Federal de Lavras.

---

**Membro Titular:** **Prof. Dr. Lucas André Teixeira**  
Universidade Estadual Paulista.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À minha sobrinha Mariana e a todas as crianças e adolescentes matriculadas nas escolas públicas, bem como a todas as pessoas que lutam para que a classe trabalhadora tenha acesso à educação escolar gratuita e de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lígia Márcia Martins, pelo efeito transformador que os seus ensinamentos tiveram e têm na minha vida, e por me fazer querer não apenas ser uma pessoa melhor a cada dia, mas também lutar por um mundo melhor. Agradeço ainda por sua compreensão nos momentos difíceis e pela confiança que ela sempre demonstrou ter em mim. Nas inúmeras vezes em que surgiu a vontade de desistir, o desejo de não a decepcionar, acima de tudo, pelo que ela representa para mim e pelo privilégio de tê-la como orientadora, sempre me fez seguir adiante;

Agradeço à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Áurea de Carvalho Costa e ao Prof. Dr. Lucas André Teixeira por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora na qualificação e na defesa deste trabalho, bem como por suas inestimáveis contribuições nesses dois momentos;

Agradeço ao Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu e à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora na defesa desta tese, e também pelas importantes sugestões dadas.

Agradeço à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Célia Regina da Silva, à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Giselle Modé Magalhães e à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juliana Campregher Pasqualini, por terem aceitado o convite para serem membros suplentes da banca examinadora desta tese.

Agradeço às amigas Ana Letícia San Juan, Andrea Figueiredo, Bruna Carvalho, Camila Domeniconi, Carol Cusinato, Célia Regina, Ester Cacchi, Fernando Talarico, Flávia Asbahr, Giselle Magalhães, Guilherme Silva, Jéssica Batista, Júlia Rosa, Juliana Pasqualini, Juliana Pizano, Larissa Bulhões, Lilian Macedo, Lúcia Badin, Marcela Pastana, Nilma Renildes, Orlene Daré, Patrícia Figueiredo, Regiane Piva, Roberta Fabron, Samantha Camacam, Sandra Spósito, Silvana Kamazaki, Simone Cheroglu, Tathiane Nunes e aos amigos Afonso Mesquita, André Padoveze, Caio Portella, Hilton Nunes, Jorge Neves, Marcelo Ferracioli, Marcos Chagas, simplesmente por existirem e serem quem são, pessoas que tornam o mundo (e a minha vida) melhor.

Agradeço às professoras e aos professores da graduação em psicologia que me ensinaram a exercer a profissão com ética e compromisso social, e a refletir criticamente sobre o papel da psicologia na sociedade, em especial às professoras Ana Cláudia Bortolozzi, Juliana Pasqualini, Maria Inês Laranjeira, Marisa Meira e Nilma Renildes, e aos professores Ângelo Antônio Abrantes, Ari Fernando Maia, Irineu Filho (Tuim) e Osvaldo Gradella Júnior.

Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita Melissa Lepre, por ter confiado em mim e ter me oferecido a primeira oportunidade de trabalhar como professor, quando eu ainda era bancário, em 2012.

Agradeço às professoras e aos professores, às funcionárias e aos funcionários, às alunas e aos alunos da escola onde trabalhei de 2013 a 2015, pela rica experiência que me proporcionaram, e pelas relações de amizade que permanecem.

Agradeço às minhas alunas e aos meus alunos da UNESP e do IMES-SM, pelo que me ensinaram e pelo que aprendemos juntos.

Agradeço às funcionárias da subsede Bauru do CRP/SP, minhas amigas Cristiane, Ida, Monalisa e Tânia.

Agradeço às amigas psicólogas e aos amigos psicólogos, conselheiras e conselheiros do CRP/SP que lutam em defesa da ética e do compromisso social na psicologia, Beatriz Mattos, Beatriz Brambilla, Edgar, Graça, Guilherme, Ivana, Ivani, Larissa, Luciana, Mercedes, Monalisa Muniz, Regiane, Reginaldo, Rodrigo Presotto, Rodrigo Toledo, Rozi e Suely.

Agradeço à minha família, especialmente à minha avó Leonilda (em memória) e à minha mãe Valéria, às minhas irmãs, Fernanda e Flávia, às minhas tias Valderez, Valquíria e Vânia, ao meu tio Ronaldo e à minha sobrinha Mariana, por serem pessoas fundamentais na minha vida.

Agradeço às funcionárias e aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação da FCL, sempre muito compreensivas/os e prestativas/os.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse chegar ao final desta longa jornada.



“...A tentativa de impor ao homem, uma criatura evoluída e capaz de atitudes doces, que escorra suculento pelos lábios barbados de Deus no fim, afirmo que a tentativa de impor leis e condições que são apropriadas a uma criação mecânica, contra isto eu levanto minha caneta-espada...” (BURGESS, 1962/2014, s/p)

## RESUMO

Desde 2011 o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com outras instituições, tem realizado esforços para garantir a incorporação das competências socioemocionais aos currículos no Brasil, exercendo influência na formulação das políticas de vários governos. Por essa razão, o presente trabalho toma como objeto de investigação documentos que recomendam ou incorporam a formação das referidas competências, quais sejam: “Competências socioemocionais: material de discussão” (IAS, 2013); “Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira” (IAS, 2016); “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas” (SANTOS; PRIMI, 2014); “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015); “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” (BASSI et al., 2012); reforma do ensino médio (BRASIL, 2017a) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b). O objetivo da investigação é identificar os possíveis impactos da formação de competências socioemocionais na educação da classe trabalhadora, tendo como referência teórica a psicologia histórico-cultural e trabalhos de pesquisadoras/es que têm o materialismo histórico-dialético como fundamento. No âmbito da educação e da pedagogia a referência é a pedagogia histórico-crítica, o que implica compreender a escola como instituição social cuja função precípua é promover o máximo desenvolvimento dos indivíduos por meio da socialização do patrimônio cultural da humanidade. A partir daí, a presente pesquisa busca verificar a hipótese de que a inserção de competências socioemocionais no currículo escolar atende tão somente ao interesse de perpetuação da situação de exploração da classe trabalhadora por meio da captura da subjetividade dessa classe. Foram identificadas as competências socioemocionais que se espera formar, as justificativas apresentadas, os referenciais teóricos e as recomendações didático-metodológicas das propostas disponíveis. A psicologia histórico-cultural permitiu denunciar a artificialidade da cisão que as competências socioemocionais estabelecem entre cognição e afeto, a serviço do esvaziamento da formação nas escolas públicas brasileiras e como estratégia da burguesia para exercer o controle sobre emoções e sentimentos da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, responsabilizar os indivíduos pela desigualdade social e por sua própria pobreza.

**Palavras-chave:** Competências socioemocionais. Competências não-cognitivas. Emoções. Sentimentos. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica.

## ABSTRACT

Since 2011, the Ayrton Senna Institute (ASI), in partnership with other institutions, has made efforts to ensure the incorporation of socio-emotional competencies into curricula in Brazil, exerting influence in the formulation of the policies of several governments. Because of this, the present work takes as investigation object documents that recommend or incorporate these competences in the formal education, such as: "Social-emotional competences: discussion material" (IAS, 2013); "Special study on literacy and socioemotional skills in the Brazilian adult population" (IAS, 2016); "Social-emotional development and school learning: a measurement proposal to support public policies" (SANTOS; PRIMI, 2014); "OECD studies on skills: competencies for social progress: the power of socio-emotional competencies" (OECD, 2015); "Disconnected: skills, education and employment in Latin America" (BASSI et al., 2012); reform of secondary education (BRAZIL, 2017a) and National Curricular Common Base (BRAZIL, 2017b). The objective of the research is to identify the possible impacts of the formation of socio-emotional competences in working class education, having as theoretical reference the historical-cultural psychology and the works of researchers who have historical-dialectical materialism as a foundation. In the field of education and pedagogy the reference is historical-critical pedagogy, which implies understanding the school as a social institution whose primary function is to promote the maximum development of individuals through the socialization of the cultural heritage of humanity. From this, the present research seeks to verify the hypothesis that the insertion of socioemotional competences in the school curriculum only attends to the interest of perpetuation of the working class situation of exploitation by means of capturing the subjectivity of this class. The socio-emotional competencies expected to be formed, the justifications presented, the theoretical references and the didactic-methodological recommendations of the available proposals were identified. Historical-cultural psychology allowed denouncing the artificiality of the split that social-emotional competences establish between cognition and affection, in the service of the formation emptying in the Brazilian public schools and as strategy of the bourgeoisie to exert control on emotions and feelings of the working class and, at the same time, responsible for social inequality and for their own poverty.

**Keywords:** Soft skills. Social and emotional skills. Non-cognitive skills. Emotions. Feelings. Historical-cultural psychology.

## RESUMEN

Desde 2011 el Instituto Ayrton Senna (IAS), en asociación con otras instituciones, ha realizado esfuerzos para garantizar la incorporación de las competencias socioemocionales a los currículos en Brasil, ejerciendo influencia en la formulación de las políticas de varios gobiernos. Así, este trabajo toma como objeto de investigación documentos que recomiendan o incorporan la formación de dichas competencias, que son: "Competencias socioemocionales: material de discusión" (IAS, 2013); "Estudio especial sobre alfabetismo y competencias socioemocionales en la población adulta brasileña" (IAS, 2016); "Desarrollo socioemocional y aprendizaje escolar " (SANTOS, PRIMI, 2014); "Estudios de la OCDE sobre competencias" (OCDE, 2015); "Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina" (BASSI et al., 2012); la reforma de la enseñanza media (BRASIL, 2017a) y Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2017b). El objetivo de la investigación es identificar los posibles impactos de la formación de competencias socioemocionales en la educación de la clase trabajadora, teniendo como referencia teórica la psicología histórico-cultural y trabajos de investigadores que tienen el materialismo histórico-dialéctico como fundamento. En el ámbito de la educación y de la pedagogía la referencia es la pedagogía histórico-crítica, lo que implica comprender la escuela como institución social cuya función precavida es promover el máximo desarrollo de los individuos por medio de la socialización del patrimonio cultural de la humanidad. A partir de ahí, esta investigación busca verificar la hipótesis de que la inserción de competencias socioemocionales en el currículo escolar atiende tan sólo al interés de perpetuación de la situación de explotación de la clase trabajadora por medio de la captura de la subjetividad de esa clase. Se identificaron las competencias socioemocionales que se espera formar, las justificaciones presentadas, los referenciales teóricos y las recomendaciones didáctico-metodológicas de las propuestas disponibles. La psicología histórico-cultural permitió denunciar la artificialidad de la escisión que las competencias socioemocionales establecen entre cognición y afecto, al servicio del vaciamiento de la formación en las escuelas públicas brasileñas y como estrategia de la burguesía para ejercer el control sobre emociones y sentimientos de la clase obrera y, al mismo tiempo, responsabilizar a los individuos por la desigualdad social y por su propia pobreza.

**Palabras-claves:** Competencias socio-emocionales. Competencias no cognitivas. Emociones. Sentimientos. Psicología histórico-cultural. Pedagogía histórico-crítica.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Resultado final do Edital CAPES nº 44/2014 .....  | 39 |
| Quadro 2 – Descrição das facetas dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade, segundo o NEO PI-R .....                            | 56 |
| Quadro 3 – Técnicas utilizadas no THS .....  | 62 |
| Quadro 4 – Competências gerais na 3ª versão da BNCC .....  | 70 |
| Quadro 5 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil na 3ª versão da BNCC .....                            | 72 |
| Quadro 6 – Sínteses das aprendizagens para a transição da educação infantil para o ensino fundamental na 3ª versão da BNCC ..... | 74 |
| Quadro 7 – Competências específicas e habilidades da área de <i>Linguagens e suas Tecnologias</i> .....                          | 78 |
| Quadro 8 – Competências específicas da área de <i>Matemática e suas Tecnologias</i> .....  | 80 |
| Quadro 9 – Competências específicas e habilidades da área de <i>Ciências Naturais e suas Tecnologias</i> .....                   | 81 |
| Quadro 10 – Competências específicas e habilidades da área de <i>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</i> .....                  | 82 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>ACT</b>      | <i>American College Testing</i><br>Teste Americano para a Faculdade  |
| <b>BID</b>      | Banco Interamericano de Desenvolvimento  |
| <b>BNCC</b>     | Base Nacional Comum Curricular   |
| <b>CAPES</b>    | Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| <b>CEE/RJ</b>   | Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro  |
| <b>CERI</b>     | Centro para a Pesquisa e Inovação Educacional  |
| <b>CFP</b>      | Conselho Federal de Psicologia   |
| <b>CGF</b>      | Cinco Grandes Fatores (de Personalidade)   |
| <b>CNE</b>      | Conselho Nacional de Educação  |
| <b>CRP-SP</b>   | Conselho Regional de Psicologia de São Paulo   |
| <b>DST</b>      | Doenças Sexualmente Transmissíveis   |
| <b>ENEM</b>     | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| <b>EPIS</b>     | Empresários Pela Inclusão Social   |
| <b>e-SIC</b>    | Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão   |
| <b>FMI</b>      | Fundo Monetário Internacional  |
| <b>HPA</b>      | (Eixo) Hipotalâmico-Pituitário-Adrenal   |
| <b>IAS</b>      | Instituto Ayrton Senna   |
| <b>IMES-SM</b>  | Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel   |
| <b>INEP</b>     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira   |
| <b>IST</b>      | Infecções Sexualmente Transmissíveis   |
| <b>LAI</b>      | Lei de Acesso à Informação   |
| <b>LDB</b>      | Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)   |
| <b>MEC</b>      | Ministério da Educação   |
| <b>NEO PI-R</b> | <i>Revised Neuroticism, Extraversion, Openness Personality Inventory</i><br>Inventário de Personalidade Neuroticismo, Extroversão, Abertura Revisado |
| <b>OCDE</b>     | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  |

|                |   |
|----------------|---|
| <b>OCEAN</b>   | <i>Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, Neuroticism</i><br>Abertura, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade, Neuroticismo |
| <b>PATHS</b>   | <i>Promoting Alternative Thinking Strategies</i><br>Promovendo Estratégias de Pensamento Alternativas   |
| <b>PCN</b>     | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| <b>PISA</b>    | <i>Programme for International Student Assessment</i><br>Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  |
| <b>QI</b>      | Quociente Intelectual   |
| <b>REDUCA</b>  | Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação  |
| <b>SAE</b>     | Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República   |
| <b>SAT</b>     | <i>Scholastic Assessment Test</i><br>Teste de Avaliação Escolar   |
| <b>SATEPSI</b> | Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos   |
| <b>SEEDUC</b>  | Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro   |
| <b>SENNA</b>   | <i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment</i><br>Avaliação Nacional Socioemocional ou Não Cognitiva                            |
| <b>THS</b>     | Treinamento de Habilidades Sociais  |
| <b>UFMG</b>    | Universidade Federal de Minas Gerais  |
| <b>UNESCO</b>  | <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i><br>Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura     |
| <b>UNESP</b>   | Universidade Estadual Paulista  |
| <b>URSS</b>    | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas   |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>Introdução .....</b>  | <b>15</b>  |
| <b>1 Competências socioemocionais: fundamentos teóricos e inserção nas políticas educacionais brasileiras .....</b>                                      | <b>44</b>  |
| <b>1.1 Definições e justificativas apresentadas para a formação de competências socioemocionais nas escolas .....</b>                                    | <b>44</b>  |
| <b>1.2 Competências socioemocionais: modelos e métodos de formação .....</b>   | <b>53</b>  |
| <b>1.3 As competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras .....</b>  | <b>64</b>  |
| <b>1.4 Consensos ou pontos comuns presentes nos documentos analisados .....</b>  | <b>85</b>  |
| <b>2 A artificialidade das cisões entre os processos afetivos e cognitivos: contribuições do enfoque histórico-cultural .....</b>                        | <b>90</b>  |
| <b>2.1 O psiquismo como sistema interfuncional .....</b>   | <b>90</b>  |
| <b>2.2 O desenvolvimento do psiquismo como consequência da internalização de signos....</b>  | <b>94</b>  |
| <b>2.3 O desenvolvimento dos processos afetivos emoções e sentimentos .....</b>  | <b>97</b>  |
| <b>2.4 O desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos na educação escolar</b>   | <b>106</b> |
| <b>2.5 A unidade afetivo-cognitiva nas atividades, generalização de afetos e formação de valores .....</b>   | <b>109</b> |
| <b>2.6 A personalidade e seus atributos como expressão do desenvolvimento cultural dos processos psíquicos .....</b>                                     | <b>117</b> |
| <b>2.7 O psiquismo como sistema interfuncional afetivo-cognitivo: implicações para o trabalho pedagógico .....</b>                                       | <b>121</b> |
| <b>3 A formação de competências socioemocionais na escola: mais uma estratégia burguesa para a captura da subjetividade da classe trabalhadora .....</b> | <b>129</b> |
| <b>3.1 A captura da subjetividade e os processos formativos .....</b>  | <b>129</b> |
| <b>3.2 Os valores-fetiches na formação de competências socioemocionais.....</b>  | <b>136</b> |
| <b>3.3 A artificialidade da cisão entre afetos e cognição na formação humana.....</b>  | <b>147</b> |
| <b>Considerações finais .....</b>  | <b>154</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>159</b> |



## Introdução<sup>1</sup>

Desde 2011 o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com outras instituições, tem realizado eventos e ações diversas visando garantir a incorporação das chamadas *competências socioemocionais* ao currículo escolar e à legislação educacional no Brasil. Por essa razão, o presente trabalho toma como **objeto** de investigação as propostas de formação das referidas competências, tendo como **objetivo** identificar possíveis impactos no processo de escolarização dos indivíduos. Para tanto, a psicologia histórico-cultural é adotada como principal referência teórica. Além dela, emprega-se o materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico e referência teórico-metodológica da pesquisa, bem como trabalhos de pesquisadoras/es que compartilham, nos diferentes campos da ciência, do mesmo fundamento. No âmbito da educação e da pedagogia, portanto, a referência da análise é a pedagogia histórico-crítica, o que implica a compreensão da escola como instituição social cuja função precípua é promover o máximo desenvolvimento dos indivíduos por meio da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. A partir daí, a presente pesquisa busca verificar a **hipótese** de que a inserção de competências socioemocionais no currículo escolar vem atender ao interesse de perpetuação da situação de exploração da classe trabalhadora que caracteriza a sociedade capitalista por meio da captura da subjetividade dessa classe. A seguir, serão apresentados em linhas gerais os princípios a partir dos quais se formula essa hipótese e que fundamentam esta pesquisa, começando pelos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético.

O materialismo histórico-dialético é o sistema filosófico que Marx e Engels desenvolveram enquanto buscavam compreender a sociedade capitalista, tendo em vista a necessidade de superação dessa forma de organização social baseada na exploração de umas pessoas por outras. Nesse sentido, Marx (1845/2007) critica as/os filósofas/os que, até então, haviam se limitado a interpretar o mundo, quando o que interessa é transformá-lo. Assim, a psicologia histórico-cultural, desde o seu nascimento, que ocorre no interior do processo revolucionário de construção do socialismo soviético, em meados das décadas de 1920 e 30, busca no materialismo histórico-dialético o fundamento que lhe possibilite alcançar a

---

<sup>1</sup> Este trabalho adota linguagem não sexista (isto é, opõe-se ao uso da forma masculina como regra geral), inclusiva (explicitando os dois gêneros, com a precedência do gênero feminino, historicamente invisibilizado, como segue: mulheres e homens, meninas e meninos ou meninas/os, por exemplo) e a utilização de termos neutros em gênero (por exemplo: criança, pessoa), como sugerido pelo campo dos estudos feministas (FURLANI, 2011). A opção por visibilizar os gêneros feminino e masculino utilizando a barra ao invés de substituir a desinência de gênero por @ ou x é devida ao fato de que essas estratégias impedem a leitura do texto por *softwares* de leitura utilizados por pessoas com deficiência visual.

compreensão científica do desenvolvimento do psiquismo humano para promover a superação dos limites impostos a esse desenvolvimento pelas condições individuais de vida na sociedade capitalista, isto é, para propiciar o desenvolvimento integral de todas as pessoas ou a formação, em cada indivíduo, das máximas capacidades humanas historicamente alcançadas, o que demanda, por sua vez, uma teoria pedagógica fundada sobre os mesmos princípios, como é o caso da pedagogia histórico-crítica.

Segundo Alexandre Cheptulin (2004), no materialismo dialético entende-se por matéria a realidade objetiva, existente fora e independentemente da consciência humana, em sua totalidade. A matéria é, portanto, infinita, e constituída pelo conjunto de formações materiais particulares existentes, as quais, ao contrário, têm sua existência delimitada no tempo e no espaço. A consciência humana, por outro lado, corresponde à expressão ideal subjetiva da realidade objetiva, a qual também existe objetivamente, como atributo da matéria altamente organizada. Cheptulin (2004, p. 93-4) afirma que

A idealidade da consciência exprime-se no fato de que suas imagens constitutivas não possuem nem as propriedades dos objetos da realidade refletidos nela, nem as propriedades dos processos nervosos a partir dos quais essas imagens nasceram. Elas não encerram nem um grão de substância, característica da realidade refletida e do cérebro. São, além disso, privadas de peso, de características espaciais e de outras propriedades físicas. Distinguindo-se fundamentalmente do material, o ideal lhe é organicamente ligado. Ele aparece e existe unicamente no material [...]

Ocorre que a realidade objetiva não é estática, mas se movimenta, isto é, transforma-se, desenvolve-se e possui, portanto, uma história. Sendo assim, o materialismo histórico-dialético se propõe a estudar “as leis da vida social e a tendência do seu desenvolvimento” (TCKESKISS, 2016, p. 19) recorrendo, para tanto, às categorias e às leis da dialética, as quais buscam refletir na consciência humana o movimento constitutivo da realidade objetiva. O movimento, de acordo com Engels (1979, p. 41), “concebido como forma de existência, como atributo inerente à matéria, compreende todas as transformações e processos que se produzem no Universo, desde as simples mudanças de lugar até a elaboração do pensamento”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do mundo material se caracteriza como “o movimento progressivo, as transformações que conduzem à passagem do inferior ao superior, do simples ao complexo” (CHEPTULIN, 2004, p. 167).

A lógica dialética mostra que as transformações que ocorrem na realidade abarcam mudanças qualitativas e quantitativas das formações materiais. Por qualidade de uma formação material entende-se o conjunto das propriedades que indicam o que ela representa

ou o que ela é. A quantidade, por outro lado, exprime as dimensões ou a grandeza de uma formação material determinada. Cheptulin (2004) afirma que “toda mudança qualitativa é o resultado de certas mudanças quantitativas” (p. 213) e se apresenta como *salto*, isto é, “passagem de uma coisa de um estado qualitativo a um outro que é acompanhado por uma ruptura de continuidade” (p. 216). Ainda segundo Cheptulin (2004), o salto pode ser decorrente de um processo evolutivo ou revolucionário. A evolução de uma formação material implica a preservação de sua essência, “sem a destruição radical de seu fundamento qualitativo presente” (idem, p. 218), enquanto a revolução, ao contrário, “é acompanhada pela destruição radical do antigo fundamento qualitativo e pelo aparecimento de uma formação material que tenha um fundamento qualitativo novo, uma essência nova” (idem).

O conceito de essência, no materialismo histórico-dialético, expressa “o conjunto de todos os aspectos e ligações necessários e internos (leis), próprios do objeto, tomados em sua interdependência natural” (CHEPTULIN, 2004, p. 276), e se contrapõe ao conceito de fenômeno ou aparência (fenomênica) que, por sua vez, designa “o aspecto exterior, cambiante do objeto e que exprime sua essência. [...] O fenômeno é o conjunto dos aspectos exteriores, das propriedades, e é uma forma de manifestação da essência” (idem, p. 278). Para Marx (1894/2008), a ciência é necessária justamente para revelar a essência dos fenômenos, que não coincide com a sua aparência. Karel Kosik (1963/2010, p. 15-6), ao tratar da relação entre fenômeno e essência, afirma que

O mundo fenomênico tem sua estrutura, uma ordem própria, uma legalidade própria que pode ser revelada e descrita. Mas a estrutura desse mundo fenomênico ainda não capta a relação entre o mundo fenomênico e a essência. Se a essência não se manifestasse absolutamente no mundo fenomênico, o mundo da realidade se distinguiria radical e essencialmente do mundo do fenômeno: [...]. O mundo fenomênico, porém, não é algo independente e absoluto; os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência. O fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno. Se assim fosse efetivamente, o fenômeno não se ligaria à essência através de uma relação íntima, não poderia manifestá-la e ao mesmo tempo escondê-la; a sua relação seria reciprocamente externa e indiferente. Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. [...] A realidade é a unidade do fenômeno e da essência.

A apreensão fidedigna da realidade pelo pensamento humano, conseqüentemente, deve refletir a dialética existente na realidade objetiva, apreendendo a relação dos fenômenos com a sua essência e as contradições inerentes às formações materiais

como forças motoras ou fontes do seu desenvolvimento (CHEPTULIN, 2004). Para o materialismo histórico-dialético a contradição se institui como força motora do desenvolvimento das formações materiais porque unifica tendências contrárias de movimento ou aspectos que determinam sentidos opostos de transformação da realidade. Por conseguinte, a contradição se institui como unidade e luta dos contrários, que se estabelecem reciprocamente e não podem existir uns sem os outros.

Como exemplo de contradição, consideremos as tendências de conservação (ou renovação) e envelhecimento dos organismos vivos, que se constituem como forças internas contrárias que implicam na continuidade da vida, enquanto prevalecem as primeiras, e, eventualmente, na morte, quando prevalecem as últimas. Outro possível exemplo são as competências socioemocionais, tratadas também como competências *não cognitivas*, o que aparentemente aponta para a existência de uma contradição entre as competências cognitivas e as socioemocionais. Pelos princípios de identidade e não contradição da lógica formal<sup>2</sup>, predominante na ciência hegemônica, o desenvolvimento cognitivo e o socioemocional ou não cognitivo, devem se excluir mutuamente. Todavia, nesse caso, trata-se de uma possível contradição que precisa ser confirmada pois, de acordo com Cheptulin (2004), nem toda diferença é uma contradição. Segundo esse autor, só existe contradição quando as “diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os aspectos diferentes que têm tendências e orientações de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição” (CHEPTULIN, 2004, p. 292). Portanto, segundo a lógica dialética, as competências designadas socioemocionais e as cognitivas, sendo diferentes, podem constituir uma unidade contraditória apenas na medida em que representem efetivamente tendências opostas de desenvolvimento, capazes de promover mudanças numa direção ou na outra, o que será verificado mais adiante.

Outro exemplo de contradição é a que se institui entre as tendências de humanização e alienação presentes no processo de educação escolar (SAVIANI, 2005), a partir da qual se compreende que a escola, ao cumprir sua função institucional de educar, pode promover nas pessoas a passagem de um determinado estado qualitativo a outro, de um determinado nível de humanização a um nível maior ou menor, caracterizado pela apropriação de mais ou menos capacidades humanas historicamente forjadas nos processos de trabalho e

---

<sup>2</sup> Segundo Chauí (2006, p. 62-3), os princípios da lógica formal são: (1) o princípio da identidade (“A é A”); (2) o princípio da não contradição (“A é A e é impossível que, ao mesmo tempo e na mesma relação, seja não-A”); (3) o princípio do terceiro excluído (“A é ou x ou é y e não há terceira possibilidade”); e (4) o princípio da razão suficiente ou princípio de causalidade (“Dado A, necessariamente se dará B” e “Dado B, necessariamente houve A”).

convertidas em patrimônio cultural humano genérico. Nesse sentido, como afirma Duarte (2013, p. 59), a definição do nível de humanização ou alienação de um indivíduo “requer a mediação de categorias que possibilitem o conhecimento de quais sejam as possibilidades máximas de vida humana universal e livre, existentes numa sociedade, e de quais condições sociais cerceiam ou até impedem a realização dessas possibilidades na vida dos indivíduos”. Assim percebe-se que as contradições podem ser superadas desde que sejam dadas as condições para que isso ocorra. A superação da contradição entre humanização e alienação na educação escolar, por exemplo, só poderá ocorrer plenamente com a superação da sociedade capitalista, dado que a escola está submetida à lógica de funcionamento desta sociedade e de suas instituições.

Para o materialismo histórico-dialético, os seres humanos são partes de uma totalidade histórica e social que determina as condições de existência de todos os indivíduos. Nessa totalidade, as relações são determinadas pelo modo de produção dos meios de satisfação das necessidades sociais, as quais por sua vez se criam e se desenvolvem historicamente. Nesse sentido, Marx define os seres humanos como “o conjunto das relações sociais” (MARX, 1845/2007, p. 538), e diferencia os seres humanos dos animais a partir da constatação de que os últimos, para satisfazer suas necessidades vitais, recorrem ao que a natureza lhes oferece, adaptando-se a ela, enquanto os primeiros realizam uma *atividade consciente* de transformação da natureza, o *trabalho*, na qual eles próprios se transformam e se desenvolvem. Nessa perspectiva o trabalho se caracteriza como atividade consciente porque pressupõe que a sua realização seja orientada por uma finalidade que a antecede na imaginação do/a trabalhador/a, como explica Marx:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 1894/2008, p. 211-2)

Outra característica do trabalho, a qual possibilitou o surgimento e o desenvolvimento histórico da consciência, é o fato de que ele é uma atividade mediada pelo uso de instrumentos, os quais propiciam a superação dos limites corporais humanos e, conseqüentemente, a ampliação do domínio humano sobre a realidade. A interposição de instrumentos entre o/a trabalhador/a e o objeto de sua ação é condição para a superação do imediatismo na relação do indivíduo com o mundo, pois os instrumentos não satisfazem diretamente qualquer necessidade humana, e sua utilização demanda conhecimentos que não

se revelam imediatamente, tais como o conhecimento das propriedades desses instrumentos, das propriedades dos objetos sobre os quais atuam, bem como dos objetivos das ações e operações realizadas com eles na atividade. Sobre o instrumento ou meio de trabalho, Marx afirma que

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira. A coisa de que o trabalhador se apossa imediatamente, excetuados os meios de subsistência colhidos já prontos, tais como frutas, quando seus próprios membros servem de meio de trabalho – não é o objeto de trabalho, mas o meio de trabalho. Desse modo, faz de uma coisa da natureza órgão de sua própria atividade, um órgão que acrescenta a seus próprios órgãos corporais, aumentando seu próprio corpo natural. (MARX, 1894/2008, p. 213)

Na sociedade capitalista, porém, o trabalho deixa de ser fonte de humanização para homens e mulheres e se transforma em fonte de alienação, sob diferentes aspectos. Isso porque, como consequência da divisão da sociedade entre proprietários/as e não proprietários/as dos meios de produção, o produto do trabalho não pertence à/ao trabalhador/a, a quem é indiferente o resultado da sua atividade, importando-lhe apenas o recebimento do salário em troca da força de trabalho dispendida. Ao/À proprietário/a dos meios de produção também não interessa imediatamente o produto do trabalho, mas apenas a obtenção de lucro e o aumento do seu capital em decorrência da exploração das/os trabalhadoras/es. Desse modo o trabalho, que constitui a essência humana, converte-se em meio de existência da/o trabalhador/a e meio de obtenção de lucro para o/a capitalista. A/O trabalhador/a aliena-se, por conseguinte, do processo e do produto do seu trabalho, na medida em que a finalidade da atividade da qual participa é determinada externamente e não se vincula diretamente à satisfação das suas necessidades ou do grupo ao qual pertence e, além disso, o produto do seu trabalho não lhe é acessível. Outrossim, a/o trabalhador/a se aliena de si mesma/o e do gênero humano, dado que o produto da sua atividade é sua própria essência, sua força de trabalho objetivada, o que significa que ao mesmo tempo em que o trabalho enriquece o gênero humano empobrece a/o trabalhador/a, que está impedida/o de se apropriar da riqueza que ela/e mesma/o produz (MARX, 2010).

De qualquer maneira, a transformação intencional da realidade por meio do trabalho demanda conhecimentos acerca do que se pretende transformar e dos meios pelos quais isso pode ser efetivado. Entretanto, na perspectiva de humanização o conhecimento dos objetos e fenômenos constituintes da realidade objetiva não pode se limitar à sua apreensão

aparente, imediata, mas deve refletir a sua essência. Para que isso aconteça, os objetos do conhecimento não podem ser tomados como recortes isolados da realidade ou efeitos produzidos de forma linear por uma causa única, mas devem ser entendidos como partes de uma totalidade que se constitui historicamente, como produto do trabalho humano, e como efeitos ou sínteses de múltiplas determinações, reconstituindo-se no pensamento as relações e vinculações entre as formações materiais que os levam a ser o que são. Constata-se então, diante disso, que a prática social, determinada pelo modo como a sociedade se organiza para produzir os meios de satisfação das suas necessidades, institui-se como critério de validação dos conhecimentos produzidos historicamente. Por esse motivo a pedagogia histórico-crítica estabelece a prática social como ponto de partida e de chegada da educação escolar (SAVIANI, 2008a).

Como lógica de produção do conhecimento que reflete a lógica que rege o movimento da realidade, a dialética afirma os objetos e fenômenos particulares como sínteses de forma e conteúdo que possuem determinações singulares e gerais, ou universais. Segundo Cheptulin, uma definição dialética do conteúdo das formações materiais deve representá-lo em seu movimento, como *processo* no qual os elementos e os aspectos que constituem essas formações materiais mudam-se um no outro, manifestando ora uma ora outra de suas propriedades. A categoria forma, por outro lado, reflete a “estrutura do conteúdo que inclui tanto os processos internos, como os externos da coisa, do objeto, a forma penetra tanto no domínio interior, como no domínio exterior, tanto na essência como no fenômeno” (CHEPTULIN, 2004, p. 265). Ainda de acordo com Cheptulin (2004, p. 268), “O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para o seu desenvolvimento ou o refreia”.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético a realidade concreta, da qual os seres humanos são parte, é constituída por partes interdependentes, isto é, que se relacionam e se determinam reciprocamente. Sendo assim, entre os objetos e fenômenos que compõem a realidade objetiva estabelecem-se relações complexas que os caracterizam como *sínteses de múltiplas determinações*. Todavia, a complexidade das relações entre os fenômenos não impede os seres humanos de conhecer a realidade objetivamente, para além de sua aparência, por meio da reconstituição, no pensamento, dessas relações. Assim, como método de pesquisa, o materialismo histórico-dialético demanda a apreensão dos fenômenos em sua concreticidade, isto é, superando-se o reconhecimento da sua aparência imediata pela

apreensão da sua essência, o que implica tomá-los em relação à totalidade da qual são parte, considerando-se os seus múltiplos determinantes.

Compreender os fenômenos como parte de uma totalidade não significa, porém, que eles só podem ser explicados mediante a reconstituição de todas as relações que estabelecem com a realidade objetiva, pois isso inviabilizaria qualquer pesquisa. Na verdade, a categoria totalidade apenas nos impede de isolar os objetos de estudos científicos da realidade na qual eles se inserem, e ao mesmo tempo nos obriga a identificar quais relações constituem a essência do fenômeno estudado e o que nele é secundário.

A compreensão da realidade objetiva demanda ainda pensar os objetos e os fenômenos na relação dialética *particular-singular-universal*. Nessa relação, o *particular* compreende as formações materiais existentes, “encerradas no tempo e no espaço” (CHEPTULIN, 2004, p. 157), isto é, os objetos e fenômenos concretamente existentes, e se institui como categoria mediadora da relação singular-universal. O *singular*, por sua vez, abarca “As propriedades e ligações que são próprias apenas a uma formação dada (coisa, objeto, processo) e que não existem em outras formações materiais [...], por exemplo, o fato de que ela ocupa um lugar dado no espaço” (idem, p. 194) e o universal, ao contrário, abrange “As propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos)”. Por exemplo, é universal em cada ser humano “o fato de que ele é um ser vivo, que vive em sociedade, que sua essência é determinada pelas relações de produção correspondentes, que ele é dotado de uma consciência, reflete o mundo ambiente por meio de um sistema de imagens ideais, possui uma família etc.” (idem). De acordo com Betty Oliveira (2005, p. 46),

[...] a importância da particularidade (na relação singular-particular-universal) na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade. A cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição *sine qua non* para compreender-se como se dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade.

A partir dessas definições, compreende-se neste estudo que, na relação que se estabelece entre o indivíduo e o gênero humano, a formação de competências socioemocionais se apresenta como limite ou norma para o desenvolvimento e a expressão de emoções e sentimentos, mediando a relação dos indivíduos com as possibilidades de desenvolvimento afetivo historicamente alcançadas. Para efetuar a análise das propostas de



formação de competências socioemocionais na escola, portanto, faz-se necessário compreendê-las a partir de uma concepção de sociedade, mediadora da relação entre o indivíduo e o gênero humano, e de educação escolar, mediadora da relação entre o indivíduo e a sociedade, bem como de competências, desenvolvimento, emoções e sentimentos que se oferecem como subsídios para o trabalho pedagógico. Dessa forma, serão apresentadas a seguir as concepções que orientaram a formulação da hipótese deste trabalho, explicitando-se inicialmente em que consistem, na pedagogia, de maneira geral, as chamadas *competências*.

Segundo Perrenoud (1999), teórico da *pedagogia das competências*, as competências são metas de formação que superam a aquisição de conhecimentos e se formam pela “construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento” (p. 31). Esquema, por sua vez, é um conceito que remete à teoria de Piaget, que o define como uma “estrutura invariante de uma operação ou de uma ação” (PERRENOUD, 1999, p. 23), a qual possibilita “enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual” (idem). Isso não significa, conforme destaca Perrenoud, que em situações semelhantes o esquema induza invariavelmente à repetição idêntica de uma ação, pois se trata de “uma ferramenta flexível” (PERRENOUD, 1999, p. 23), que se ajusta ao seu conteúdo real pelo processo de acomodação, também descrito por Piaget.

Para ilustrar o conceito de competência, Perrenoud (1999) aponta a contradição que supõe haver entre o estudo e a prática da comunicação em uma língua estrangeira: segundo ele, o aprendizado de uma língua estrangeira nas escolas não torna as pessoas competentes para empregar a língua estudada na comunicação cotidiana, por falta de “um treinamento intensivo na mobilização oportuna do léxico e da sintaxe, de forma correta e em tempo real” (p. 21). Para Perrenoud, portanto, a formação de competências demanda “uma pequena ‘revolução cultural’ para 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*.” (p. 54, *grifo no original*). De acordo com a definição de competência apresentada, é possível supor que a formação de competências socioemocionais consista num programa de treinamento de comportamentos sociais e emocionais, isto é, que se expressam na relação entre duas ou mais pessoas e envolvem emoção, para que esses sejam mobilizados de maneira “oportuna”, de forma correta e no momento certo. Por conseguinte, faz-se necessário explicitar a que comumente se refere o termo *emoção*. Segundo Nicola Abbagnano (2012, p. 363),

Em geral, entende-se por esse nome qualquer estado, movimento ou condição que provoque no animal ou no[a] homem[/mulher] a percepção do valor (alcance ou importância) que determinada situação tem para sua vida, suas necessidades, seus interesses. Nesse sentido, no dizer de Aristóteles (Et. nic., II, 4. 1105 b 21), a E. é toda afeição da alma, acompanhada pelo prazer ou pela dor, sendo o prazer e a dor a percepção do valor que o fato ou a situação a que se refere a afeição tem para a vida ou para as necessidades do animal. Desse modo, as E. podem ser consideradas reações imediatas do ser vivo a uma situação favorável ou desfavorável: imediata, porque condensada e, por assim dizer, resumida no tom (agradável ou doloroso) do sentimento, que basta para pôr o ser vivo em estado de alarme e para dispô-lo a enfrentar a situação com os meios que tem.

No que se refere à concepção de sociedade, de acordo com Marx (2010), compreende-se a sociedade capitalista constituída por duas classes antagônicas fundamentais, a burguesia e a classe trabalhadora. A burguesia é a classe dominante, composta pelos/as proprietários/as dos meios de produção dos bens capazes de criar e satisfazer necessidades humanas, sendo detentora, portanto, do poder econômico nessa sociedade. A classe trabalhadora, por outro lado, é a classe dominada, formada pelas pessoas expropriadas dos meios de produção e exploradas pela burguesia, as quais produzem toda a riqueza existente na sociedade capitalista sem, no entanto, apropriar-se dela. De toda a riqueza produzida pela classe trabalhadora, busca-se oferecer a ela, na forma de salário, apenas o mínimo necessário para que ela se reproduza enquanto classe e possa continuar sendo explorada. Segundo Larissa Bulhões (2016, p. 107),

[...] a produção capitalista não pode avançar um passo sem reduzir drasticamente a participação dos[as] trabalhadores[as] no produto social e, portanto, suas necessidades destes mesmos produtos. A parte da riqueza que a classe capitalista conserva para si torna-se mais aviltante a cada inovação técnica desenvolvida, arrancando do[a] trabalhador[a] uma parte cada vez maior do produto de seu trabalho. Destarte, as invenções e descobertas que se sucedem e se substituem cada vez mais rapidamente e a intensificação diária do rendimento do trabalho humano em proporções nunca antes vistas, acabam por criar um conflito latente inerente à economia capitalista. De um lado, imensas riquezas e um excedente de produtos tão absurdo que nem mesmo seus[as] compradores[as] conseguem absorver. Do outro, a grande massa proletarizada da sociedade, transformada em operários[as] assalariados[as] e, precisamente por esta razão, incapacitada de se apropriar desse excedente de produtos que representam as necessidades sociais em seu mais alto desenvolvimento.

Diante dessas contradições, inerentes à estrutura econômica da sociedade capitalista, o Estado se desenvolve e se consolida como instrumento de dominação da classe trabalhadora pela burguesia. De acordo com Áurea Costa (2013), baseada em Gramsci, as classes sociais se organizam simultaneamente na forma de *sociedade civil* e *sociedade*

*política*. Nessa acepção, a sociedade civil se caracteriza pelo “conjunto do intercâmbio material dos indivíduos no interior de um estágio determinado das forças produtivas” (MARX; ENGELS, 1846/2007, p. 74) e integra tanto a estrutura econômica quanto a superestrutura<sup>3</sup> que dela se origina e com a qual estabelece uma relação de determinação recíproca. A sociedade política, por sua vez, é parte da sociedade civil e se consubstancia no Estado e suas instituições, que visam manter a ordem social em conformidade com os interesses dominantes dispondo, para tanto, do monopólio do uso da força e de estratégias de produção de consenso (COSTA, 2013).

A manutenção da situação de exploração da classe trabalhadora na sociedade capitalista, portanto, ocorre por essas duas vias: por meio da força e por meio da produção de consenso (COSTA, 2013). O uso da força contra a classe trabalhadora pelo Estado, porém, torna mais explícitas as contradições sociais e a luta de classes. A produção de consenso, por outro lado, busca naturalizar o capitalismo e justificar a exploração de umas pessoas por outras, promovendo com isso a desagregação ou a desarticulação da classe trabalhadora. Ocorre que convencer a classe trabalhadora a se submeter voluntariamente à exploração pela burguesia, num contexto de concentração crescente de capitais e de consequente aprofundamento das desigualdades sociais em todo o mundo, demanda das/os intelectuais da classe dominante o desenvolvimento contínuo de estratégias de dominação ideológica das/os trabalhadoras/es, visando perpetuar essa situação. Ao mesmo tempo, a classe trabalhadora resiste ativamente à imposição da ideologia burguesa produzindo sua própria ideologia, e luta para subordinar a economia e a direção política da sociedade aos seus interesses de classe.

Dentre as estratégias utilizadas pela burguesia para manter seus privilégios se inclui a produção de discursos pseudocientíficos que justificam no âmbito individual a situação de pobreza e sofrimento das/os trabalhadoras/es (PATTO, 2000). Esses discursos muitas vezes corroboram os elementos mais reacionários do senso comum, incorporando-os e conferindo-lhes uma aparência de conhecimento científico. Nesse contexto a escola, para a burguesia, torna-se a instituição social cuja finalidade é preparar as pessoas para o trabalho

---

<sup>3</sup> De acordo com Bottomore (2013), Marx e Engels utilizam metaforicamente a relação da base ou da infraestrutura com a superestrutura de um edifício representando a ideia segundo a qual as formas de Estado e da consciência social (superestrutura) são condicionadas pela estrutura econômica da sociedade. Além disso, Marx emprega a noção de superestrutura para se referir à consciência ou visão de mundo de uma classe. Porém, para evitar um reducionismo econômico, convém destacar que, de acordo com Marx, “embora a especificidade da produção espiritual seja determinada pelas formas históricas da produção material, a produção espiritual exerce ‘influência recíproca’ sobre a produção material. Em outras palavras, a superestrutura não é considerada como simples reflexo passivo, mas como dotada de certa eficácia própria” (BOTTOMORE, 2013, s/p).

nas condições de exploração vigentes, produzindo e reproduzindo consenso, o que ela busca efetivar por meio da formação de competências profissionais e da inculcação sistemática da ideologia dominante apresentada como um conjunto de verdades científicas, ao mesmo tempo em que relativiza os conhecimentos científicos que lhe são inconvenientes tratando-os como meras opiniões particulares acerca da realidade, e não como verdades. Nesse sistema, as políticas educacionais são constantemente reformuladas e tendem a incorporar os discursos pseudocientíficos referentes à educação e à escola para favorecer o processo de reprodução da ideologia dominante, em conformidade com os interesses da burguesia e em detrimento da socialização do conhecimento e da promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos, função precípua da escola sob a perspectiva da classe trabalhadora.

A conjuntura atual, que pode legitimar ou não a formação de competências socioemocionais nas escolas, começa a se delinear com a crise estrutural do capitalismo de 1973, agravada pela crise de 2008. A crise de 73, segundo Giovanni Alves (2011), produziu efeitos permanentes, afetando todas as esferas e todos os ramos da produção, bem como todos os tipos de trabalho em todos os países, e gerou a necessidade de reestruturação do sistema produtivo em escala mundial. Essa reestruturação ocasionou a adoção de um modelo de gestão das fábricas mais favorável à reprodução do capital em períodos de baixo crescimento econômico e retração do consumo, o *toyotismo*, o qual foi desenvolvido pelo engenheiro Taiichi Ono para aumentar a produtividade das/os trabalhadoras/es da Toyota, no Japão, durante a profunda crise que sobreveio àquele país ao término da II Guerra Mundial. Nesse sentido, a crise da década de 1970 impôs ao mundo um novo padrão de exploração do trabalho e acumulação de capital chamado *sistema de acumulação flexível*, o qual se contrapõe às barreiras rígidas impostas à exploração pelas políticas de bem estar social vigentes até então nos países capitalistas mais ricos. Ainda segundo Alves (2011, p. 21),

[...] nas décadas de 1980-90, tornou-se clara a situação de debilitação do mundo do trabalho. O resultado histórico da mundialização do capital e da acumulação flexível sobre o mercado de trabalho é deveras impressionante: instaurou-se um novo patamar de desemprego estrutural e proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas. Na década de 2000, pode-se dizer que um espectro passou a rondar o capitalismo mundial, o espectro das novas formas de exclusão social, e surgiram novas clivagens de desigualdades (uma “nova pobreza”) no interior do centro capitalista. (ALVES, 2011, p. 21)

Ocorre que o chamado sistema de acumulação flexível requer trabalhadoras/es flexíveis, isto é, não especializadas/os, multifuncionais, capazes de executar simultaneamente diversas tarefas e de se adaptar às frequentes mudanças que ocorrem na

produção. No plano ideológico, afirma-se que ocorre a substituição do trabalho manual pelo trabalho de máquinas inteligentes e, conseqüentemente, o deslocamento do emprego da força de trabalho humano das atividades manuais para as atividades intelectuais, o que por sua vez revela a insuficiência da educação escolar no processo de qualificação das/os trabalhadoras/es; com isso, o Estado é pressionado a realizar reformas educacionais que atendem aos interesses do mercado de trabalho (CARVALHO; MARTINS, 2016). Essa pressão sobre o Estado é feita por organizações da sociedade civil que buscam articular as ações de diversos grupos em torno de um projeto comum, desenvolvido em conformidade com os interesses da classe dominante. Um exemplo dessas organizações é a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), lançada em 2011 e constituída por representantes de organizações atuantes em quatorze países da América latina<sup>4</sup>, as quais se articularam para representar os interesses privados travestidos de interesses públicos na reformulação das políticas educacionais dos países nos quais atua (LAMOSA, 2017). De acordo com Rodrigo Lamosa (2017), no congresso de empresários que deu origem à REDUCA, foram estabelecidas como metas para serem alcançadas até 2024 pelos países membros, que todas/os as/os estudantes completem doze anos de escolaridade e, além disso, que todos os países atinjam a média da OCDE no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*).

No Brasil, mais recentemente, segundo Roberto Leher *et al.* (2017), a estrutura econômica regrediu ao padrão de exploração do trabalho vigente na ditadura empresarial-militar, do que decorre a demanda por reformas educacionais que restrinjam a educação e os seres humanos a fator de produtividade ou *capital humano*. Saviani (2008b, p. 430), porém, ressalta que

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do

---

<sup>4</sup> São membros da REDUCA: *Proyecto Educar 2050* (Argentina); Todos pela Educação (Brasil); *Educación 2020* (Chile); *Empresarios por la Educación* (Colômbia); *Grupo Faro* (Equador); *Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – Fepade* (El Salvador); *Empresarios por la Educación* (Guatemala); *Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu – Ferema* (Honduras); *Mexicanos Primero* (México); *Foro Educativo Nicaraguense Eduquemos* (Nicarágua); *Unidos por la Educación* (Panamá); *Juntos por la Educación* (Paraguai); *Empresarios por la Educación* (Peru); *Acción por la Educación – Educa* (Republica Dominicana).

desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

Com o toyotismo instala-se uma lógica de manipulação da subjetividade pela qual se estimula ao mesmo tempo a competição e a cooperação entre as/os trabalhadoras/es, fazendo com que cada um/a se comprometa consigo mesma/o a produzir cada vez mais e a fiscalizar, além do próprio trabalho, o trabalho alheio, o que Alves (2011) identifica com o “olhar que perscruta” do panóptico de Bentham<sup>5</sup>. Isso é conseguido como consequência da vinculação dos sistemas de pagamento das empresas ao seu desempenho no mercado e à produtividade individual das/os trabalhadoras/es, bem como da organização do trabalho por equipes (ALVES, 2011). Na sensação permanente de insegurança e medo gerada por esse sistema é necessário controlar não apenas o que as pessoas pensam, mas também o que elas sentem e, principalmente, o modo como reagem aos seus pensamentos e sentimentos. Na atual conjuntura, o capital se apropria dos indivíduos inteiramente, mobilizando suas faculdades físicas, intelectuais e emocionais (COSTA, 2011), organizando, “por meio de aparelhos ideológicos, as respostas emocionais à desestruturação da vida cotidiana” (ALVES, 2011, p. 95). É a esse processo de submissão total da subjetividade da classe trabalhadora que Alves (2011) se refere como *captura da subjetividade*. O filósofo italiano Domenico Losurdo, por sua vez, em entrevista, alerta que

Marx fala da classe dominante burguesa que, com o controle dos modos de produção intelectual tem o monopólio da produção e da difusão das ideias. Mas hoje as coisas mudaram porque com a televisão e as novas mídias, a classe dominante não tem somente esse monopólio de produção de ideias, mas também, o que é muito importante, o monopólio da produção das emoções. Transmitem-se imagens horríveis que podem ter sido escolhidas em uma série de outras imagens propositalmente ou que pode[m] até ser[em] falsa[s]. [Através desse artifício] se consegue provocar uma indignação geral [na opinião pública] e esse monopólio de produção de emoções que é muito importante para o início das guerras (LOSURDO, 2013).

Pelo exposto, justifica-se a análise crítica das propostas de formação de competências socioemocionais com base no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. No campo da educação escolar, a pedagogia histórico-crítica se contrapõe às pedagogias hegemônicas que corroboram o senso

---

<sup>5</sup> O panóptico é um projeto arquitetônico idealizado pelo utilitarista Jeremy Bentham no século XIX que utiliza o olhar, a possibilidade de vigiar ininterruptamente as pessoas no seu interior, como instrumento de controle em instituições disciplinares (ALVES, 2011).

comum e apresentam a educação como o elemento central para a superação das desigualdades sociais, partindo do pressuposto, portanto, de que a desigualdade social se justifica pela desigualdade de acesso à educação ou, pior, pelo não aproveitamento ou mau aproveitamento das oportunidades de formação oferecidas a todas/os pela sociedade. Essas pedagogias, que apresentam uma visão acrítica da relação entre educação e sociedade, atribuindo à educação um poder de determinação da igualdade ou desigualdade social, são chamadas por Saviani (2008a; 2008b) de *pedagogias não-críticas*. Dentre as pedagogias não críticas situam-se as correntes hegemônicas na atualidade, escolanovistas, cujas proposições podem ser sintetizadas no lema “*aprender a aprender*”.

O lema “aprender a aprender” é de tal forma alinhado com os interesses dominantes que se constitui como um dos quatro “pilares” para a educação mundial apresentados pela UNESCO no relatório *Jacques Delors* (DELORS, 1998). Além desse, o pilar mais importante para a comissão internacional que elaborou esse relatório é o “aprender a conviver”, aos quais se agregam o “aprender a fazer” e o “aprender a ser”. O “aprender a aprender”, na verdade, é apresentado como consequência da necessidade de “aprender a conhecer” no contexto de uma sociedade em constante transformação, que não justificaria a apropriação de qualquer conhecimento pelo seu valor intrínseco, supostamente imutável, mas apenas na medida em que ele possa formar nas pessoas uma disposição e uma capacidade para buscar por si mesmas os conhecimentos imediatamente úteis nas suas tarefas cotidianas (DELORS, 1998). As pedagogias que corroboram esses princípios são, segundo Duarte (2006; 2008), as pedagogias das competências, as pedagogias dos projetos, as pedagogias do/a professor/a reflexivo/a e as pedagogias multiculturalistas.

Cabe ressaltar, porém, que no final da década de 1960, principalmente após as manifestações estudantis que começaram em 1968, na França, e se espalharam por todo o mundo, havia um descrédito generalizado na possibilidade de a educação oferecida pelas escolas ter um papel emancipador na vida das pessoas e da sociedade. Em função disso, desenvolveram-se teorias sobre o papel da escola na sociedade capitalista e o fenômeno educativo, as quais concluíram invariavelmente que a escola nada poderia fazer além de reproduzir a lógica de dominação dessa sociedade, como consequência do fato de que a escola é uma instituição condicionada por sua existência subordinada aos interesses dominantes. Dentre essas teorias, destacam-se a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, de Althusser, a teoria da escola como violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, e a teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet. Saviani (2008a; 2008b) se refere a essas teorias como *crítico-reprodutivistas*.

A designação das teorias citadas como crítico-reprodutivistas remete ao fato de que elas apresentam uma visão crítica da sociedade, opondo-se dessa forma às teorias não-críticas, e ao mesmo tempo compreendem que a escola é uma instituição inevitavelmente reprodutora da ideologia ou da lógica dominante, contrária aos interesses da classe trabalhadora. Por esse motivo são teorias sobre a educação das quais não é possível derivar, de forma coerente, uma teoria pedagógica crítica ou emancipadora. Dessa constatação feita por Saviani surge, no final da década de 1970, a pedagogia histórico-crítica, opondo-se a essa visão da escola como instituição exclusivamente reprodutora da sociedade capitalista, por considerar que, como todo fenômeno social, também a educação escolar é um processo que encerra contradições e, portanto, promove a reprodução da sociedade num duplo sentido, de humanização e desumanização ou alienação dos indivíduos. Trata-se, portanto, de compreender o próprio conceito de reprodução dialeticamente, como um processo no qual estão imbricadas a conservação do existente e também a produção do novo. Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica advoga pela compreensão dialética da relação entre escola e sociedade, postulando que se a escola é determinada pela estrutura social, ela é também, ao mesmo tempo, um fator determinante dessa mesma estrutura.

A partir dessas considerações iniciais, cujo objetivo principal era apresentar o objeto do presente estudo e situar a pedagogia histórico-crítica nas teorias educacionais e pedagógicas existentes na atualidade, serão apresentadas a seguir contribuições dessa teoria para a compreensão da educação escolar, buscando-se inicialmente responder a seguinte pergunta: *para que serve a escola na sociedade capitalista?*

Analisar a função da escola sob qualquer concepção teórica demanda inseri-la num projeto de sociedade. Sob a concepção marxista, o que se projeta é a superação da sociedade capitalista por uma sociedade socialista visando à construção, em última instância, de uma sociedade sem classes, isto é, comunista. Destarte, analisar o papel da escola implica pensar se ela pode contribuir para que o projeto de superação da sociedade capitalista por uma sociedade socialista seja efetivado e, em caso de resposta afirmativa, como isso pode ser feito. Conforme dito anteriormente, a pedagogia histórico-crítica, embasada no marxismo, responde a essa pergunta afirmativamente, isto é, compreende que a escola pode contribuir para a transformação da sociedade na medida em que ela tem como função institucional a reprodução da ordem vigente, implicando essa reprodução na conservação do existente, ou seja, a sociedade capitalista, e, para além disso, na produção do novo. Sendo assim, a escola deve se preocupar com a produção do novo, ou seja, com a definição de quais transformações ela pode produzir dentro dos limites que lhe estão dados.



Na tentativa de identificar quais transformações a escola pode produzir, é preciso reconhecer, em primeiro lugar, que as características que distinguem os seres humanos dos animais não são dadas pela natureza aos indivíduos, o que significa que elas devem ser produzidas em cada um. Historicamente, a produção dessas características em cada indivíduo tem ocorrido de maneira desigual, isto é, tem se produzido entre os indivíduos níveis desiguais de desenvolvimento ou, o que dá no mesmo, níveis distintos de humanização. A escola, contudo, não é a única responsável por essa desigualdade, mas pode contribuir para a sua reprodução, intencionalmente ou não, com base na concepção pedagógica à qual se filia, na medida em que facilita, restringe ou até mesmo impede o acesso de algumas pessoas ao patrimônio cultural humano genérico, segundo os interesses de classes que prevalecem na disputa entre dominantes e dominadas/os que acontece no seu interior, bem como nas demais instâncias sociais que a controlam.

Se a escola não pode, porém, por si só, eliminar a desigualdade social, tendo em vista que essa desigualdade possui determinações materiais contra as quais ela pouco ou nada pode fazer, ela pode ser útil para disseminar ideias que coincidam com os interesses da classe trabalhadora, instrumentalizando-a para reconhecer os fundamentos da desigualdade e, a partir desse reconhecimento, poder lutar contra a exploração à qual está submetida na ordem social vigente. Todavia, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, ideias não se limitam a conteúdos de pensamento, mas incluem também emoções e sentimentos e se expressam como unidade afetivo-cognitiva. Destarte, faz-se necessário identificar quais são as ideias que coincidem com os interesses da classe trabalhadora, com o objetivo de socializá-las na escola, sabendo-se que nessa instituição outras ideias estarão permanentemente presentes em razão do fato de que essa se configura como mais um espaço onde ocorre a luta de classes.

As ideias que compõem o patrimônio humano genérico são decorrentes de experiências individuais e coletivas diversas registradas sob as mais variadas formas, bem como do desenvolvimento histórico da arte, da ciência e da filosofia. Nesse sentido, o patrimônio humano genérico se constitui como memória social, a qual pode ou não se tornar, com o auxílio da escola, conteúdo da memória dos indivíduos. Sobre as ideias que constituem esse patrimônio, Saviani (2005) as diferencia a partir da categorização dos conhecimentos existente na Grécia antiga, classificando-as como mera *opinião* acerca de objetos e fenômenos da realidade (*δοξα* – doxa), como *sabedoria* fundada na experiência de vida (ou *σοφία* – sofia), ou como *conhecimento* sistematizado, formulado segundo uma forma de pensamento pré-determinada, ou um método filosófico ou científico (ou *επιστημη* – episteme).

Dentre os três tipos de conhecimento mencionados, Saviani (2005) afirma que a existência da escola se justifica exclusivamente como *locus de episteme*, devendo essa instituição, portanto, privilegiar a socialização do conhecimento sistematizado. Isso porque opiniões e experiências pessoais se produzem e se disseminam independentemente da escola, não justificando a sua existência; o conhecimento sistematizado, por outro lado, embora não se produza exclusivamente na escola, nem predominantemente nela, só pode ser socializado por profissionais que dominam tanto esses conhecimentos como as suas formas de transmissão e assimilação, isto é, a maneira de ensiná-los e o modo como as pessoas aprendem. Essas/es profissionais, que atuam nas escolas, são as/os professoras/es. Assim, não se trata de negar às pessoas nas escolas o direito de terem as suas próprias opiniões e de expressá-las, mas de garantir que a instituição escolar ofereça a todas o que no cotidiano, em outras instituições, não lhes é assegurado, ou seja, os conhecimentos sistematizados e, com eles, o desenvolvimento das formas mais elaboradas de pensamento.

A escola serve, portanto, para humanizar os indivíduos oferecendo-lhes aquilo que não é garantido pela natureza ou por outras instâncias ou instituições sociais, devendo desenvolver em cada pessoa as capacidades que possibilitam a apreensão fidedigna da realidade objetiva. Resta, contudo, abordar mais explicitamente que relação isso tem com a necessidade de superação da sociedade capitalista. Partindo-se do pressuposto de que os seres humanos em nada diferem dos animais se não se apropriam da cultura na sua relação com o mundo, e de que a vida dos animais é regulada pelas leis naturais de adaptação ao ambiente, compreende-se que sem superar os limites de sua condição animal nenhum indivíduo se determinará a fazer qualquer revolução social. Entretanto, apropriar-se da cultura também não move ninguém espontaneamente na direção de qualquer mudança que não corresponda aos interesses e às motivações pessoais mais imediatas. Portanto, é preciso formar nas pessoas ideias que as façam querer mudar a sociedade numa dada direção, que corresponda ao interesse último da sociedade que é o da abolição das classes sociais. Todavia, é preciso que essas ideias não apareçam como mera opinião sem fundamento ou como decorrentes da experiência particular de um indivíduo, mas como um conhecimento fidedigno da realidade produzido sistematicamente e um reconhecimento de que essa realidade, injusta para a grande maioria das pessoas, as quais foram destituídas dos meios de produção da sua própria existência, pode e deve ser transformada.

O conhecimento sistematizado não é, por conseguinte, um valor em si mesmo ou um valor determinado pela possibilidade de se utilizá-lo imediatamente em alguma atividade, mas sua relevância para a formação individual depende do quanto ele contribui para

o desvelamento da realidade, para a superação das formas de agir, pensar e sentir próprias dos animais ou do senso comum, causadoras de engano e superstições. Conclui-se dessa maneira que a função da escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica é socializar o conhecimento sistematizado para produzir a humanidade em todas as pessoas, visando gerar em cada uma o desejo de superação da sociedade capitalista ou, de outro modo, o desejo de construir uma sociedade efetivamente humana. Para que isso ocorra, o processo de humanização deve garantir o desenvolvimento da capacidade de se apreender o mundo para além de sua aparência fenomênica, possibilitando a compreensão dos fenômenos naturais e sociais a partir de suas múltiplas causas, o que deve culminar no desenvolvimento das capacidades de apreender afetiva e intelectualmente as contradições da sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de produzir nas pessoas uma nova forma de ser e de se relacionar com o mundo, ou seja, uma nova concepção de mundo. A concepção ou visão de mundo, segundo Duarte (2016, p. 99-100),

[...] é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos. No caso das concepções religiosas, pautadas no princípio da transcendência, isto é, na crença da existência de uma realidade não terrena (o além), incluem-se também as ideias sobre essa outra realidade.

A formação da concepção de mundo, portanto, implica a formação de juízos acerca da realidade, que podem se basear em conhecimento produzido sistematicamente ou não, bem como emoções e sentimentos cultivados de acordo com interesses diversos. Para Saviani (2009), diferentes concepções de mundo exprimem os interesses em disputa na sociedade, cujos elementos se articulam em torno dos interesses dominantes para a produção de consenso e de uma concepção hegemônica, altamente elaborada, passível de se universalizar e de se converter em senso comum. Saviani (2009, p. 2) define o senso comum como “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista” do mundo. Isso significa que, na medida em que não consegue apreender as relações e os vínculos existentes entre os elementos que o constitui, o senso comum não apreende fidedignamente a realidade e, desse modo, privilegia os interesses da burguesia em detrimento dos interesses das/os trabalhadoras/es. Para fazer frente ao senso comum, portanto, é necessário alcançar a consciência filosófica, que corresponde, por oposição, “a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (idem) do mundo, o que só é possível mediante a aquisição de conhecimentos que se articulem de forma coerente entre si.

Se a escola deve socializar o conhecimento sistematizado, dados os limites temporais e outros que impedem a socialização de todos os conhecimentos nesse espaço, outras questões que devem ser respondidas são: quais são os conhecimentos sistematizados que a escola deve socializar? Quais são os critérios para a seleção dos conteúdos a serem socializados pela escola? Para responder a essas questões é necessário compreender o que é o conhecimento para a pedagogia histórico-crítica.

Os conhecimentos que constituem o patrimônio cultural humano genérico são produtos do trabalho intelectual da humanidade, acumulados ao longo da história. Como produtos do trabalho humano, os conhecimentos são objetivações humanas, isto é, capacidades humanas externalizadas, convertidas em objetos que podem satisfazer necessidades tanto de quem os produziu quanto de outras pessoas, direta ou indiretamente, servindo como instrumentos para a efetivação de novas objetivações. Desse modo, os conhecimentos precisam conquistar objetividade, isto é, precisam revelar com a máxima fidedignidade possível a essência dos objetos e fenômenos aos quais se referem, pois somente assim eles poderão cumprir a função de orientação das ações humanas no processo de transformação da realidade para a satisfação de necessidades. Entretanto, na medida em que os conhecimentos são produtos do esforço intelectual de pessoas com experiências únicas e interesses particulares, os conhecimentos condensam em si determinações históricas e elementos da subjetividade das/os suas/seus produtoras/es, suas formas particulares de ação e pensamento, suas emoções e seus sentimentos, bem como outras determinações decorrentes do pertencimento dos indivíduos a uma classe social, a um gênero, a uma raça ou etnia, ou a outros grupos identitários. Consequentemente, constata-se que embora os conhecimentos devam ser objetivos, eles nunca são neutros.

A constatação de que os conhecimentos objetivos não são neutros e o fato de que eles geralmente se vinculam aos interesses dominantes, na medida em que se apresentam de forma desarticulada, fragmentada e incoerente, não é justificativa para que eles sejam descartados em um processo educativo emancipador. Ainda que historicamente alguns conhecimentos tenham se mostrado úteis para perpetuar a dominação de classes, esses mesmos conhecimentos podem se revelar igualmente úteis para produzir o efeito contrário, vinculando-se ao interesse popular que consiste em por fim a todas as formas de exploração. Baseando-se em Gramsci, Saviani (2009) chama de *luta hegemônica* o processo pelo qual os conhecimentos objetivos podem ser desarticulados dos interesses dominantes e rearticulados em torno dos interesses populares, tornando-se uma filosofia, isto é, uma concepção de

mundo elaborada, consistente, coesa e coerente. Sobre a questão da objetividade e da neutralidade dos conhecimentos, Saviani afirma que

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. [...] Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, [...]. (SAVIANI, 2005, p. 57)

Conforme apontado anteriormente, além das tentativas de justificar racionalmente os seus interesses, a burguesia agora recorre a outros meios para perpetuar sua dominação, dentre os quais a manipulação das emoções e dos sentimentos das pessoas. Isso fica evidente, por exemplo, no processo que culminou no afastamento da presidenta Dilma Rousseff do seu cargo em 2016 (JINKINGS *et al.*, 2016). Nessa conjuntura, o debate político foi suplantado por manifestações de ódio contra algumas pessoas ou alguns grupos e, por outro lado, adesões apaixonadas a essas mesmas pessoas ou esses mesmos grupos. Não por acaso nesse momento existem vários projetos inspirados pela proposta do Movimento Escola Sem Partido tramitando em todo o Brasil (LEHER *et al.*, 2017), alguns já aprovados, os quais visam eliminar conteúdos escolares considerados não neutros e que seriam, segundo suas/seus proponentes, partes de uma estratégia de doutrinação ideológica de esquerda, como se a neutralidade fosse possível. Esses projetos reforçam, na verdade, o ódio que se vem produzindo contra alguns posicionamentos teóricos e políticos que demandam transformações sociais, visando criminalizar os diversos grupos que lutam em prol dessas transformações.

Se os conhecimentos, contudo, exprimem capacidades desenvolvidas pelas pessoas que os produziram, para que outras pessoas possam formar em si essas mesmas capacidades é necessário que elas se apropriem desses conhecimentos nos quais tais capacidades estão condensadas. Isso porque se compreende que os conhecimentos são constituídos como unidade de forma e conteúdo de funções psíquicas, os quais são disponibilizados nas relações interpessoais e podem ser internalizados. Para exemplificar esse processo, considere-se ser socialmente desejável que as pessoas se apropriem da *maiêutica*<sup>6</sup>, o

---

<sup>6</sup> Maiêutica: segundo Abbagnano (2012, p. 734), “Arte da parteira; em *Teeteto* de Platão, Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em trazer à luz conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos”.

método de filosofar empregado por Sócrates na Grécia antiga. Sabe-se que tal método se encontra objetivado na obra de Platão. Destarte, para se apropriar desse método é necessário apropriar-se das obras nas quais Platão narra os diálogos socráticos que o empregam, apreender os conteúdos que se exprimem em unidade com essa forma específica de filosofar. A pedagogia histórico-crítica, nesse sentido, ao privilegiar os conteúdos do trabalho pedagógico não despreza as formas de agir, pensar e sentir que se espera formar em cada indivíduo pois, segundo Saviani,

[...] a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. [...] Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. [...] Tome-se, por exemplo, o caso da história. Se o fundamental é que o aluno aprenda o método, ou seja, como se situar historicamente, como apreender o movimento da história, então se trata aí do método da história. E ele só irá apreender isto através da familiaridade com a história propriamente dita. Logo, com os conteúdos históricos.

Os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente. De fato, como posso proceder segundo o método histórico fazendo abstração da história? Algo semelhante ocorre com as demais disciplinas. (SAVIANI, 2005, p. 145)

Uma tarefa que se impõe, portanto, à pedagogia histórico-crítica é a de identificar os conteúdos nos quais se objetivam as formas de agir, pensar e sentir mais elaboradas, capazes de promover o máximo desenvolvimento humano, que estejam de acordo com os interesses das/os trabalhadoras/es. Em 1988, para contribuir com a elaboração de um anteprojeto de LDB, Saviani publicou um texto no qual apresentava quais deveriam ser os objetivos de formação para cada nível de ensino: para o ensino fundamental, sua proposta era de socializar o “acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (SAVIANI, 2016, p. 47), o qual “inclui a linguagem escrita e a matemática, [...] as ciências naturais, [...] e as ciências sociais” (idem); para o ensino médio, sua proposta tinha como objetivo a formação politécnica, de forma a garantir a todas as pessoas “o domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (idem, p. 49); no ensino superior, a proposta apresentada ultrapassava o objetivo de formação de profissionais de nível universitário e responsabilizava as universidades pelo atendimento da “exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o/[a] homem[/mulher] contemporâneo/[a]” (idem).

Aliada a tais metas educativas, a pedagogia histórico-crítica defende a socialização dos conhecimentos clássicos da arte, da ciência e da filosofia (DUARTE, 2016; SAVIANI, 2005; SAVIANI; DUARTE, 2012). Clássico, segundo Saviani (2005, p. 13), “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou com fundamental, como essencial”. Saviani e Duarte (2012) afirmam que o clássico se define pelos critérios de referência e permanência, isto é, são clássicos os conhecimentos que se instituem como modelo, referência para a produção de novos conhecimentos, não apenas no contexto histórico e cultural em que são produzidos, mas que alcançam reconhecimento universal, resistindo também ao tempo. Saviani exemplifica esse conceito dizendo que “É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira, etc.” (2005, p. 18).

É possível conjecturar, entretanto, que se os conhecimentos não são neutros, o que faz com que alguns se tornem modelos numa sociedade de classes é o fato de que eles se alinham aos interesses dominantes, sem interferir na ordem social, e por isso são valorizados. De fato, no processo de luta hegemônica descrito por Saviani, os clássicos podem ter resistido ao tempo pelo fato de estarem articulados em torno dos interesses dominantes, o que não significa que eles não sejam relevantes para a classe trabalhadora e não possam ser rearticulados em torno dos interesses dessa classe. Um indicativo dessa possibilidade são as várias reformas educacionais feitas no Brasil que buscaram retirar do currículo escolar conteúdos que antes eram oferecidos, quando o acesso à escola era privilégio de alguns grupos sociais; reformas desse tipo ocorreram durante a ditadura empresarial-militar, com a promulgação da LDB atual e a publicação dos PCN (JACOMELI, 2007). Outro exemplo recente de esvaziamento do currículo escolar é a reforma do ensino médio, que inicialmente pretendia tornar opcionais os conteúdos de artes, educação física, filosofia e sociologia e, ao final, tornou obrigatórios “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017a), de maneira a ser determinada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desse nível de ensino, que ao final só apresentou conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2018a).

Na direção contrária das reformas educacionais feitas nas últimas décadas, a pedagogia histórico-crítica busca valorizar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos e as/os profissionais da educação, sobretudo as/os professoras/es. Todavia, ao privilegiar a socialização de conhecimentos na educação escolar a pedagogia histórico-crítica

não elimina da sua proposta a preocupação com o desenvolvimento de emoções e sentimentos pois, como afirma Marisa Meira (2011, p. 118),

Parece ser evidente que o tema das emoções deve estar presente no debate sobre a construção de propostas educacionais qualitativamente superiores. Entretanto, é preciso estar alerta para os riscos tanto da supervalorização da dimensão afetiva, que nos faz perder de vista a totalidade do processo educativo, quanto da “administração” das emoções dos[as] alunos[as] pela instituição escolar. (MEIRA, 2011, p. 118)

Foi, portanto, a preocupação com a possibilidade de supervalorização da dimensão afetiva e principalmente com o risco de se tentar administrar as emoções e os sentimentos das pessoas por meio da formação de competências socioemocionais que deu origem ao presente trabalho. Contudo, antes dessa preocupação havia uma outra, qual seja: a necessidade de se compreender o desenvolvimento afetivo, isto é, o desenvolvimento de emoções e sentimentos, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, para contribuir com a formulação das bases psicológicas da pedagogia histórico-crítica. Isso se mostrou necessário quando, no último ano da graduação em Psicologia, como estagiário, eu fiz parte de um projeto de educação sexual realizado em uma escola municipal de Bauru. Nesse momento, gerou-se a necessidade de se explicar questões relacionadas à sexualidade do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, não tendo sido encontradas, no entanto, referências sobre o assunto nessa perspectiva. Logo em seguida, no mestrado, tentei discutir a função dos projetos de educação sexual na escola, considerando que aparentemente não se tratavam de projetos de socialização de conhecimentos científicos de uma determinada área, mas apenas um processo de troca de opiniões que, de acordo com os documentos oficiais analisados, não poderia se sobrepor aos valores e à educação familiar, e se caracterizava tão somente como um processo de formação de cidadãos/ãos sexualmente responsáveis, que não adoecem, não geram filha/os indesejadas/os e não oneram o sistema de saúde ou de assistência social (SILVA, 2013).

Posteriormente, ao objetivo de se compreender o desenvolvimento afetivo na perspectiva da psicologia histórico-cultural para responder questões relacionadas à sexualidade, somaram-se outros objetivos relacionados à minha atuação como psicólogo escolar em uma escola privada no município de Bauru, na qual professoras/es e estudantes relatavam reações comportamentais e emocionais muito distintas, próprias ou de colegas, ao tratamento de alguns conteúdos em sala de aula, bem como às formas como esses conteúdos eram apresentados e debatidos. Mais discrepantes ainda eram essas reações se comparadas às observadas nas escolas públicas nas quais eu havia realizado meus estágios de licenciatura e



psicologia escolar durante a graduação. Por conseguinte, o projeto de pesquisa elaborado no início de 2014 para o meu ingresso no doutorado tinha como objetivo contribuir para a compreensão do desenvolvimento da função afetiva do psiquismo humano segundo a psicologia histórico-cultural, oferecendo novos elementos para subsidiar a atuação docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Após o meu ingresso no doutorado, porém, ainda atuando como psicólogo escolar, deparei-me com uma edição da revista “Educatrix”<sup>7</sup> na sala das/os professoras/es, cuja matéria de capa fazia referência às competências socioemocionais. Nessa matéria foi apresentado um estudo realizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) no qual foram avaliadas quase 25 mil crianças da rede pública estadual do Rio de Janeiro com o objetivo de evidenciar a possibilidade de se desenvolver na escola não apenas competências cognitivas, mas também competências socioemocionais, tais como curiosidade e imaginação, disciplina e perseverança, relacionamento social, cooperativismo e autocontrole (CAMARGO, 2014). Depois de ler a matéria, decidi pesquisar mais sobre o assunto e encontrei o Edital nº 44/2014 (CAPES, 2014) da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, em parceria com o IAS, havia lançado o “Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais” e visava selecionar “10 (dez) projetos em rede de pesquisa e de inovação que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério, bem como a melhoria da educação básica na rede pública” (CAPES, 2014, p. 1). As propostas aprovadas e selecionadas pela CAPES para receber financiamento estão listadas no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Resultado final do Edital CAPES nº 44/2014**

|   | <b>Instituição<br/>UF</b> | <b>Coordenador/a</b>                  | <b>Projeto</b>  |
|---|---------------------------|---------------------------------------|---|
| 1 | UFSCAR<br>SP              | Zilda Aparecida<br>Pereira Del Prette | Educação a Distância: articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na |

<sup>7</sup> Revista e catálogo de livros didáticos e paradidáticos da Editora Moderna, distribuída gratuitamente às escolas pelas/os consultoras/es dessa editora e disponível na internet, no endereço [www.moderna.com.br/educatrix](http://www.moderna.com.br/educatrix).

|    |                |                                 |  |
|----|----------------|---------------------------------|--|
|    |                |                                 | escola   |
| 2  | PUC/SP<br>SP   | Ana Lucia<br>Manrique           | Competências socioemocionais integradas às dimensões da formação docente em comunidades de prática   |
| 3  | UNIVATES<br>RS | Maria Madalena<br>Dullius       | Formação de professores e desenvolvimento de competências socioemocionais: a pesquisa-ação colaborativa como elemento de qualificação pessoal-profissional dos acadêmicos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) |
| 4  | UNIT-SE<br>SE  | Dinamara Garcia<br>Feldens      | Centro de pesquisa para a formação de profissionais no campo das competências socioemocionais  |
| 5  | UFRGS<br>RS    | Silvia Helena<br>Koller         | Desenvolvendo empatia e habilidades sociais em professores da rede pública de Porto Alegre   |
| 6  | UFJF<br>MG     | Tufi Machado<br>Soares          | Rede de pesquisa e formação de profissionais no campo das competências socioemocionais   |
| 7  | UFRJ<br>RJ     | Jose Jairo Vieira               | Educação do corpo: desenvolvimento e capacitação de competências socioemocionais para a inclusão no ambiente educacional   |
| 8  | UNIFIEO<br>SP  | Natalia Martins<br>Dias         | Intervenção em autorregulação na Educação Infantil e desenvolvimento de competências socioemocionais do educador na relação com as crianças  |
| 9  | UFRGS<br>RS    | Cesar Augusto<br>Piccinini      | A experiência de ser educador infantil: repercussões de uma pesquisa-ação no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais do educador na relação com as crianças  |
| 10 | UNEB<br>BA     | Rosane Meire<br>Vieira de Jesus | Tecnologia social da memória e aprendizagens socioemocionais no ensino de história nas séries iniciais da rede municipal de Conceição do Coité   |

Fonte: CAPES, 2015, p. 1.

Diante da hipótese apresentada e da descoberta de que as pesquisas relacionadas à formação de competências socioemocionais no Brasil estavam sendo

incentivadas e financiadas pela CAPES em parceria com o IAS, conclui que se tratava de um tema relevante e urgente para a pesquisa em educação, e que esse tema de alguma forma se vinculava ao meu projeto inicial, pois se referia à educação emocional, isto é, ao desenvolvimento da função afetiva do psiquismo humano. Foi em razão disso que o objetivo do projeto foi reformulado e passou a contemplar a análise das propostas de formação de competências socioemocionais na escola com base na psicologia histórico-cultural, ampliando-se dessa forma o escopo da proposta apresentada anteriormente.

Em relação ao método da presente pesquisa, a intenção inicial era analisar as publicações decorrentes da execução dos projetos selecionados pela CAPES por meio do seu Edital nº 44/2014. Como esse edital determinava, no seu item 10.7, que os projetos aprovados deveriam iniciar suas atividades, incluindo o pagamento de bolsas, a partir de março de 2015 (CAPES, 2014), esperava-se que em 2017 já houvesse publicações referentes às pesquisas feitas pelas/os docentes da educação básica e estudantes de graduação e mestrado participantes desses projetos. No entanto, em consultas às bases de dados da CAPES não foi localizada qualquer publicação referente aos projetos selecionados por essa Fundação. Em razão disso, no dia 16 de junho de 2017 foi solicitado acesso ao conteúdo dos projetos diretamente à CAPES via Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), com base na Lei de Acesso à Informação (LAI) – Lei nº 12.527/2011 (BRASIL, 2011). No indeferimento ao pedido, a CAPES argumentou que

Sobre o acesso ao conteúdo dos dez projetos, informamos que os mesmos não receberam financiamento até o presente momento e que, portanto, são de autoria exclusiva dos grupos proponentes. Com base no Art. 4º, inciso IX da Lei de Acesso à Informação (12.527/2012), que trata da primariedade da informação, esclarecemos que informação solicitada não foi produzida pela CAPES e que, pelo fato de não terem recebido o financiamento desta instituição até o momento, não foram custodiados a este órgão e seus respectivos autores identificados no documento do resultado final permanecem como fonte primária da informação.

O pedido foi respondido em 10 de julho de 2017, com prazo de dez dias para apresentação de recurso à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES, o que foi feito no dia seguinte. No recurso alegou-se que embora os projetos não tivessem recebido financiamento, o fato de terem sido “fundamento da tomada de decisão e do ato administrativo” de entidade pública garantiria o acesso aos projetos, conforme parágrafo 3º do artigo 7º da LAI. No entanto, o pedido foi novamente indeferido com a seguinte justificativa:

Os projetos aprovados pelo Edital Capes 44/2014 não foram implementados, ou seja, não houve repasse de recursos nem a concessão de bolsas da Capes aos pesquisadores. Portanto, não houve utilização de recursos públicos para sua execução.

Além disso, ainda que o § 3º do art. 7º da Lei 12.527/2011 estabeleça “o direito de acesso aos documentos ou às informações neles contidas utilizados como fundamento da tomada de decisão”, considerando o § 1º do mesmo artigo, “o acesso à informação previsto no caput não compreende as informações referentes a projetos de pesquisa e desenvolvimento científicos ou tecnológicos cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado”. O art. 23 estabelece ainda que “são consideradas imprescindíveis à segurança da sociedade ou do Estado e, portanto, passíveis de classificação as informações cuja divulgação ou acesso irrestrito possam: (...) VI - prejudicar ou causar risco a projetos de pesquisa e desenvolvimento científico ou tecnológico”. Nesse sentido, além de os autores permanecem (sic) como fonte primária da informação, uma vez que os projetos não receberam recursos da Capes, são considerados projetos originais cuja decisão quanto à divulgação compete aos seus autores.

Diante dessa negativa, embora ainda fosse possível recorrer à Presidência da CAPES, optou-se por alterar as fontes dos dados sobre competências socioemocionais a serem analisados nesta pesquisa, considerando-se como fontes suficientes os documentos já disponíveis, a saber: (1) documentos produzidos pelo IAS intitulados “Competências socioemocionais: material de discussão” (IAS, 2013) e “Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira” (IAS, 2016); (2) relatório “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas” (SANTOS; PRIMI, 2014); (3) documento produzido pela OCDE intitulado “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015); (4) documento produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) intitulado “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” (BASSI et al., 2012); (5) instrumentos da política educacional brasileira que já incorporam a formação de competências socioemocionais na escola (BRASIL, 2017a; 2017b).

Selecionados os documentos, o primeiro momento da análise apresentada neste trabalho consistiu na extração de informações relevantes e representativas de cada um deles, evitando-se descaracterizá-las ao subtraí-las do seu contexto. Em razão dos princípios e da hipótese apresentada, ficou previamente estabelecido que seriam extraídos dos documentos os seguintes dados: concepção de educação e função da escola, justificativas e objetivos da inserção de competências socioemocionais no currículo, definição de competência, competências socioemocionais que deverão ser formadas e recomendações didático-metodológicas para as/os professoras/es.

Os dados obtidos serão analisados com base na psicologia histórico-cultural, que se constitui como um dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, bem como nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético que fundamentam tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural. A ênfase na psicologia histórico-cultural como referencial da análise se justifica pelo fato de que a formação de competências, de maneira geral, já foi analisada em trabalhos de outras/os pesquisadoras/es (DUARTE, 2006; MARTINS, 2004), fazendo-se necessário analisar, mais especificamente, o que distingue a formação de competências socioemocionais das demais competências. Essa análise consistirá na verificação da hipótese apresentada no início desta introdução, qual seja, de que a inserção de competências socioemocionais no currículo escolar vem atender ao interesse de perpetuação da exploração capitalista por meio da captura da subjetividade da classe trabalhadora. Isso será feito analisando-se os valores postos como objetivos da formação escolar sob a forma de competências socioemocionais, e de que forma se espera que os indivíduos expressem (ou não) suas emoções e seus sentimentos, a partir do pressuposto da psicologia histórico-cultural que afirma a indissociabilidade e a interdependência do desenvolvimento das funções afetiva e cognitiva do psiquismo humano.

Em face do exposto, o presente estudo compreenderá: no primeiro capítulo, após uma breve exposição das bases conceituais das propostas de formação de competências socioemocionais na escola, serão apresentados os dados coletados nesta pesquisa; no segundo capítulo será apresentado o tratamento dispensado pela psicologia histórico-cultural à dimensão afetivo-cognitiva do psiquismo humano, o qual se constituirá como princípio para a análise a ser efetuada e apresentada na sequência; no terceiro capítulo, por conseguinte, será feita a exposição da análise dos dados obtidos e apresentados anteriormente com base no referencial teórico adotado. Desse modo, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o primeiro capítulo deste trabalho corresponde ao momento de apreensão da aparência fenomênica, imediata, do objeto a ser estudado, qual seja, as propostas de formação de competências socioemocionais na escola; o segundo capítulo corresponde ao momento de afastamento em relação ao objeto de estudo e apresentação das abstrações ou dos conceitos por meio dos quais o objeto deverá ser analisado; no terceiro capítulo, finalmente, deverá ocorrer o desvelamento da essência do objeto, isto é, a superação da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1963/2010) ou do concreto empírico pelo concreto pensado. A exposição desses três momentos do processo de apreensão das propostas de formação de competências socioemocionais na escola para além da sua pseudoconcreticidade terá início a seguir.

## 1 Competências socioemocionais: fundamentos teóricos e inserção nas políticas educacionais brasileiras

– Também sei – disse Cândido – que é preciso cultivar nosso jardim. – Tens razão – disse Pangloss –, pois quando o homem foi posto no jardim do Éden, ali foi posto ‘ut operaretur eum’, para que trabalhasse; o que prova que o homem não nasceu para o repouso. – Trabalhem sem filosofar – disse Martim –, é a única maneira de tornar a vida suportável. (VOLTAIRE, 1759/2014, s/p)

Neste capítulo serão apresentados os fundamentos teóricos das propostas de formação de competências socioemocionais na escola, iniciando-se pelas definições de *competências*, *competências cognitivas* e *competências socioemocionais* (ou *não cognitivas*) nelas presentes. Será apresentado também o modelo de personalidade utilizado como referência para a definição das competências que se deseja formar nas/os alunas/os das escolas públicas brasileiras, qual seja, o modelo pentafatorial de personalidade, conhecido também como modelo dos cinco grandes fatores (CGF), *Big Five* ou *OCEAN*<sup>1</sup>. Além disso, serão apresentadas as formas como as competências socioemocionais vêm sendo inseridas no debate e nas políticas educacionais brasileiras desde 2011, sob influência do Instituto Ayrton Senna (IAS). Tudo isso será objeto de análise na presente pesquisa, tomando-se como referência a psicologia histórico-cultural, a qual oferece os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica, que serão apresentados no próximo capítulo.

### 1.1 Definições e justificativas apresentadas para a formação de competências socioemocionais nas escolas

Para tratarmos da importância que vem sendo atribuída à formação de competências socioemocionais na escola, faz-se necessário apresentarmos inicialmente algumas definições ou caracterizações acerca do que elas sejam, segundo suas/seus proponentes. Tendo em vista que as competências socioemocionais são também chamadas de não cognitivas, serão apresentadas ainda algumas definições de competências cognitivas, às quais as primeiras se contrapõem. Cabe ressaltar que as definições e caracterizações aqui

---

<sup>1</sup> Acrônimo que identifica os cinco grandes fatores, em inglês: *Openness*, *Consciousness*, *Extraversion*, *Amability* e *Neuroticism* (Abertura, Conscienciosidade ou Conscientização, Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo).

apresentadas são aquelas que têm orientado as propostas para a educação escolar, mas não são as únicas, nem mesmo consensuais, portanto não esgotam a discussão conceitual dentro do campo teórico do qual emergem. Foge aos nossos objetivos analisar possíveis divergências entre os enfoques dispensados às competências socioemocionais e, sendo assim, tomamos como dados de análise as posições destacadamente representativas do ideário em questão.

No seu “Material de discussão” sobre as competências socioemocionais, o IAS, que tem se encarregado de difundir-las no Brasil, define *competência* como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois” (2013, p. 9). Do conjunto de competências que podem ser formadas, as competências socioemocionais são aquelas empregadas “para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva”. As competências cognitivas, por outro lado, são aquelas que se empregam “para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados”.

Já no relatório do “Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira” (IAS, 2016), apresenta-se a definição de competência da UNESCO, que “define competências com base no bom funcionamento do indivíduo, o que inclui ‘comportamentos, atitudes e qualidades pessoais que ajudam os indivíduos a serem mais eficazes no campo do ensino, da formação, no trabalho e na participação social.’” (p. 35-6). Nesse documento, são consideradas competências cognitivas aquelas que “podem ser avaliadas de forma ‘objetiva’ apenas testando o conhecimento ou o desempenho de um indivíduo por meio de testes que tenham apenas uma resposta certa e tempo marcado” (p. 34), enquanto “Qualquer outra habilidade pessoal como, por exemplo, habilidades organizacionais ou curiosidade são classificadas por eles [economistas envolvidos na pesquisa com educação e mercados de trabalho] como ‘não cognitivas’, ou seja, uma designação abrangente para ‘todo o resto.’” (p. 34-5). O termo competências socioemocionais seria, segundo esse documento, uma designação alternativa para as competências não cognitivas utilizada pela psicologia, pois ele reflete melhor o fato de que “essas habilidades nos ajudam a resolver os problemas sociais e emocionais que encontramos no dia-a-dia” (p. 35).

Outras definições são apresentadas pela OCDE no seu relatório “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências

socioemocionais” (OCDE, 2015). Nesse documento, competências são definidas como “características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade).” (idem, p. 34). O bem-estar social, por sua vez, é definido e avaliado segundo medidas econômicas e não econômicas, de acordo com a “Estrutura para Medição do Bem-estar e do Progresso da OCDE”, que inclui indicadores educacionais, ambientais, do mercado de trabalho, das condições materiais de vida, de saúde, engajamento cívico, segurança pessoal, relações familiares e sociais e da percepção subjetiva de bem-estar dos indivíduos. Por conseguinte, são consideradas competências cognitivas aquelas “envolvidas no processo de aquisição e aplicação do conhecimento” (p. 35), e competências socioemocionais “o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (p. 34) ou, segundo uma definição mais minuciosa,

Capacidades individuais que (a) são manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) podem ser desenvolvidas mediante experiências de aprendizagem formal e informal e (c) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida da pessoa. (OCDE, 2015, p. 34)

Já no relatório “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” (BASSI et al., 2012), produzido para o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), distinguem-se *habilidades* cognitivas e não cognitivas ou socioemocionais. Nesse caso, o uso do termo habilidades ao invés de competências expressa tão somente uma diferença na tradução para o português do termo *skills*. Nesse documento, habilidades são consideradas destrezas e talentos que diferenciam as pessoas “e incidem nos resultados socioeconômicos que obtenham no transcurso de sua vida.” (p. 79). Desse conjunto, habilidades cognitivas são “aquelas que têm a ver com a cognição (correlacionadas com o coeficiente intelectual) e aquelas ligadas ao conhecimento (matemática e linguagem), que são as que permitem o domínio do saber acadêmico.” (p. 80), enquanto habilidades socioemocionais são “aquelas que pertencem à área do comportamento ou que surjam de traços de personalidade e que usualmente são consideradas ‘brandas’”. (idem). Nessa definição de habilidades socioemocionais, sua qualificação como *habilidades brandas* apenas traduz a expressão *soft skills* pela qual as competências socioemocionais são comumente designadas em inglês.



De acordo com Paul Tough (2012), uma referência para a definição das competências socioemocionais são os *pontos fortes de caráter* definidos por Martin Seligman e Christopher Peterson no livro “*Character Strengths and Virtues: a Handbook and Classification*” (Pontos fortes de caráter e virtude: manual e classificação), não publicado em português. Nessa obra, Seligman e Peterson apresentam uma lista com 24 pontos fortes de caráter que eles consideram ser valorizados universalmente, dado que se mostram importantes em diversas obras de várias/os autoras/es e períodos, “de Aristóteles a Confúcio, do Upanishad à Torá, do *Manual do escotista* a perfis de personagens do Pokémon” (TOUGH, 2012, s/p, *grifo no original*). Caráter, na perspectiva de Seligman e Peterson, corresponde a “um conjunto de capacidades ou pontos fortes bastante mutáveis – na verdade, inteiramente maleáveis. São capacitações que podemos aprender, que podem ser praticadas e ensinadas” (idem), ao contrário do que se concebe no senso comum.

Assim como Seligman e Peterson, Vincent Defourny (In: CASASSUS, 2009, p. 15-6), representante da UNESCO no Brasil, também aponta para a existência de valores universais ou, em suas palavras, de uma “ética planetária”, desvinculada de quaisquer “interesses específicos e conjunturais”, e que “importa cultivar quaisquer que sejam os processos socioeconômicos de modernização”. Para ele, apenas a formação centrada nas capacidades cognitivas vincula-se direta ou indiretamente às demandas do mercado, para o qual não importa “a educação do ser emocional”. Defourny (In: CASASSUS, 2009, p. 17) apresenta o trabalho de Juan Casassus, feito para a UNESCO, na qual se constata que “a educação e a aprendizagem podem ser favorecidas ou obstruídas em função do clima emocional resultante das relações e interações que se estabelecem na escola”, e que, portanto, “as emoções vem ‘antes’ e ‘depois’ do conhecimento cognitivo, pois, no primeiro caso, podem facilitar ou dificultar a aprendizagem e, no segundo, nos motivam para novas aprendizagens”. Diante do exposto, a justificativa para a inserção da formação de competências socioemocionais nas políticas educacionais, segundo a OCDE, é o fato de que

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. (OCDE, 2015, p. 17)

No trecho supracitado, ao afirmar que “uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego”, está implícito o pressuposto de que a “boa formação” oferecida pelas escolas é aquela centrada no desenvolvimento cognitivo, intelectual, que se revela quando a OCDE defende uma boa formação de novo tipo, capaz de melhorar não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais. Da mesma forma, o jornalista Paul Tough, ao tratar do sistema educacional estadunidense no livro “Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso” (TOUGH, 2012), parte do pressuposto de que esse sistema preocupa-se exclusivamente com a formação intelectual das crianças e das/os adolescentes, desprezando dados de pesquisa que apontam que, mais do que as capacidades que se expressam no *quociente intelectual* (QI), o fracasso ou o sucesso individual em todas as esferas da vida dependem mais de características como *escrupulosidade, determinação, resiliência, perseverança e otimismo*. Por esse motivo, esse jornalista afirma que “Temos prestado atenção nas capacitações erradas em nossos[/as] filhos[/as] e recorrido a estratégias equivocadas para alimentar e transmitir essas capacitações” (TOUGH, 2012, s/p), sendo necessário, portanto, “mudar a maneira como criamos nossos[/as] filhos[/as], administramos as escolas e construímos nossa rede de segurança social” (idem). No Brasil, corroborando essa tese, o IAS afirma que

[...] o êxito na aprendizagem não acontece apenas pelos investimentos feitos no campo exclusivo da cognição – onde se concentram a maior parte dos esforços públicos e privados em educação –, mas são altamente impactados pelo desenvolvimento de outros atributos pessoais, que praticamente não são objeto das políticas educacionais: persistência e disciplina, capacidade de atenção e concentração, capacidade de adiar recompensas, autoestima, sociabilidade, dentre outros, denominados de diversas formas, como competências comportamentais, relacionais, emocionais, atitudinais, socioafetivas, não cognitivas, etc. (IAS, 2011, s/p)

Seligman (2012, s/p), mencionado anteriormente como um dos pesquisadores que, juntamente com Peterson, identificou os pontos fortes de caráter que caracterizam os indivíduos, também entende que a escola, “nos últimos duzentos anos”, tem se ocupado exclusivamente com a formação intelectual de suas/seus alunas/os, de acordo com os interesses do mercado de trabalho, e defende “uma revolução na educação mundial”, que incorpore ao currículo a formação de “competências do bem-estar como ter mais emoções positivas, mais sentido, melhores relacionamentos e realizações mais positivas”. Vemos assim

despontar o apelo a uma educação emocional a partir da escola. No entanto, nas propostas de formação de competências socioemocionais, esse apelo é apresentado como um apelo à formação *integral* dos indivíduos, que deve incorporar a formação intelectual garantida pela educação tradicional a um modelo de educação adequado às demandas do novo século. Decorrente disso adota-se a expressão “educação para o século 21” para enfatizar a novidade das propostas de formação integral.

Depois de publicar o livro “Aprenda a ser otimista”, Seligman deu origem a um movimento pela constituição de uma *psicologia positiva*, cujo objetivo deveria ser, inicialmente, a promoção da “felicidade autêntica”, nome de uma publicação posterior, e atualmente a disseminação, por meio da educação positiva, do “florescimento em massa” (CORRÊA, 2016; SELIGMAN, 2012, s/p). Para Seligman, florescer significa adquirir emoções positivas, engajamento ou interesse e sentido ou propósito como características essenciais da personalidade, e pelo menos três das seis características adicionais seguintes: autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação e relacionamentos positivos. Seligman menciona um estudo de Felicia Huppert e Timothy So, da Universidade de Cambridge, que adota essa definição para avaliar o florescimento das/os cidadãs/ãos de 23 países da União Europeia, e revela que na Dinamarca 33% das pessoas estão florescendo, enquanto na Rússia esse índice é de apenas 6%. Florescer, segundo Seligman, é o que permite que os indivíduos enfrentem e superem as adversidades, o que garante que sejamos capazes de funcionar mesmo quando estamos tristes. Seligman cita Abraham Lincoln e Winston Churchill como dois deprimidos graves, e afirma que

Ambos aprenderam a funcionar extremamente bem mesmo quando estavam em depressão profunda. Portanto, uma coisa que a psicologia clínica precisa desenvolver à luz da teimosia herdada das patologias humanas é a psicologia do “enfrentamento”. Precisamos dizer a nossos pacientes: “Olhe, a verdade é que em muitos dias por mais bem-sucedidos que sejamos na terapia você vai acordar se sentindo triste e achando que a vida não tem esperança. O que você tem que fazer é não apenas lutar contra esses sentimentos, mas também viver heroicamente: funcionar bem mesmo quando está muito triste. (SELIGMAN, 2012, s/p)

Assim, a psicologia positiva, como psicologia do enfrentamento, deve fundamentar políticas educacionais que visem disseminar a capacidade de funcionar bem inclusive na tristeza. Seligman (2012, s/p) afirma que por quase um século a visão politicamente correta desresponsabilizou as/os estudantes pelo seu próprio fracasso, e expõe seu posicionamento contrário a isso:

Após anos de trabalho com alunos[/as] em ambos os extremos do espectro de realização, hoje tenho uma visão bastante diferente da reforma escolar. O problema, penso eu, não está apenas nas escolas, mas também nos[/as] próprios[/as] alunos[/as]. O motivo é que aprender é difícil. Claro, aprender é divertido, estimulante e gratificante – mas com frequência também é intimidante, exaustivo e às vezes desanimador. Em geral, os[/as] alunos[/as] que já não querem aprender, que não acreditam que podem aprender e que não veem sentido em aprender simplesmente não aprendem – por mais maravilhosa que seja a escola ou o[/a] professor[/a]. (SELIGMAN, 2012, s/p)

Outro autor, Juan Casassus (2009), que trabalhou para a UNESCO e atualmente dirige programas de formação em educação emocional, por sua vez, caracteriza a escola e os sistemas educativos, desde as suas origens até os dias atuais, como *antiemocionais*. Isso porque, segundo ele, os sistemas educativos foram criados em meados do século XIX de acordo com a institucionalidade burguesa, respaldada pela visão de mundo positivista e racionalista que desejava formar, portanto, seres racionais. Segundo Casassus, “A escola antiemocional é fundamentalmente controladora” (2009, p. 201) e, por esse motivo, contraditoriamente, tem objetivos emocionais, pois nela “Procura-se criar a submissão à autoridade por meio de elementos como o medo (castigos), a vergonha (a exposição humilhante diante de “erros”), a culpa (juízos) ou a estigmatização (rotulação segundo raça, origem sociocultural ou gênero)” (idem, p. 202). A escola emocional, ao contrário, é aquela que

[...] é uma organização emocional. Uma organização emocional é aquela na qual se valoriza o mundo emocional das pessoas que ali trabalham. É uma organização em que se reconhece que o mundo emocional é o motor no qual ocorrem as interações que conduzem à finalidade da organização. É um lugar onde as pessoas têm *competências emocionais*, onde os problemas são formulados emocionalmente, ou seja, onde se procura a raiz emocional do problema e onde a resposta a ele é conscientemente emocional. A organização emocional é onde se reconhece as necessidades das pessoas que ali interagem. (CASASSUS, 2009, p. 203, *grifo nosso*)

Para mudar o sistema educacional, então, o que se propõe é a elaboração e a aplicação generalizada de instrumentos de avaliação capazes de medir as competências não cognitivas necessárias para que as pessoas tenham sucesso nos seus empreendimentos ao longo da vida. Essa proposta considera que o sistema educacional se organiza unicamente a partir dos resultados que se espera alcançar nos testes padronizados, tais como o *SAT* (*Scholastic Assessment Test* ou Teste de Avaliação Escolar) e o *ACT* (*American College Testing* ou Teste Americano para a Faculdade) nos Estados Unidos ou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no Brasil, cuja finalidade é regular e atestar a qualidade da

educação oferecida pelas escolas bem como avaliar o aproveitamento escolar de candidatas/os às vagas nas universidades.

Segundo estudos apresentados por Tough (2012), as competências não cognitivas se desenvolvem como formas de enfrentamento às situações adversas da vida cotidiana, dependentes do funcionamento do eixo hipotalâmico-pituitário-adrenal (eixo HPA), responsável pela regulação do estresse. O estresse é decorrente de alterações fisiológicas que preparam o organismo para reagir em situações de perigo. Na natureza, situações de perigo são momentâneas e passageiras, assim como as alterações fisiológicas que desencadeiam. No entanto, a vida em sociedade faz com que algumas pessoas se percebam constantemente ameaçadas, o que por sua vez mantém as alterações fisiológicas que caracterizam o estresse por períodos prolongados, causando diversos efeitos no organismo, dentre os quais redução ou perda de capacidades cognitivas. Tough (2012, s/p) afirma que, para muitas pessoas,

[...] o principal efeito do estresse é o comprometimento da capacidade de regular os pensamentos. Isso tem a ver com um conjunto específico de capacitações cognitivas localizadas no córtex pré-frontal e conhecidas como funções executivas. Nas escolas, a função executiva tornou-se a expressão da moda no universo educacional, o mais recente índice a ser avaliado e diagnosticado. Mas, entre os/[as] cientistas que estudam crianças pobres, as funções executivas constituem um novo campo de interesse por outro motivo: melhorar a função executiva parece uma forma promissora de se diminuir a defasagem de desempenho entre as crianças pobres e as de classe média.

Perceber-se constantemente ameaçada/o, por sua vez, dependeria do tipo de apego estabelecido pelas crianças nas relações com as/os suas/seus cuidadoras/es: o *apego seguro* levaria o indivíduo a se sentir predominantemente em segurança, confiante e otimista, o que faz com que o eixo HPA funcione de forma a não prolongar os efeitos fisiológicos de situações estressoras, enquanto o *apego inseguro* teria o efeito contrário. A noção de apego surge no trabalho de John Bowlby e se refere ao vínculo psicológico estabelecido entre duas pessoas, uma criança e sua/seu cuidador/a, que aumentaria a chance de sobrevivência da criança ao garantir a relação de cuidado. De acordo com Bowlby o desenvolvimento social, intelectual e emocional positivo da criança depende da existência do apego, que só pode se formar nos primeiros anos de vida, sendo a mãe mais frequentemente a *figura de apego*. Para Bowlby, a privação materna, isto é, a separação da criança de sua mãe, apresenta como consequências de longo prazo “a inteligência diminuída, depressão, aumento da agressividade, delinquência e psicopatia por falta de afeto (ausência de remorso, incapacidade de ter relações afetivas, falta de controle do impulso e raiva crônica)” (KLEINMAN, 2015).

Diferentes tipos de apego e a definição de apego seguro, porém, surgem no trabalho de Mary Ainsworth. Segundo essa pesquisadora, o apego seguro se caracteriza pela confiança da criança na mãe ou figura de apego, sentimento que se desenvolve pelo atendimento satisfatório das necessidades da criança nessa relação (KLEINMAN, 2015).

Tough (2012) apresenta pesquisas feitas com ratos e estudos de caso longitudinais com seres humanos como evidências dos efeitos benéficos do estabelecimento de relações de apego seguro nos primeiros anos de vida. O desenvolvimento de competências não cognitivas, portanto, demandaria intervenções precoces no processo educativo, inclusive antes do início do processo de escolarização, nas práticas familiares ou institucionais de cuidados com as crianças. A preocupação internacional com o desenvolvimento infantil se expressa na Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 (BRASIL, 1990b). No Brasil, além da ratificação da convenção internacional, em 13 de julho de 1990 ocorre a promulgação da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a) e, mais recentemente, em 8 de março de 2016, da Lei nº 13.257/2016, chamada de Estatuto da Primeira Infância, “em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano” (BRASIL, 2016a) e, em 26 de abril de 2017, da Lei nº 13.438/2017, que torna “obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico” (BRASIL, 2017).

A importância do vínculo afetivo e da formação de competências socioemocionais também é objeto do filme-documentário “O começo da vida”, dirigido por Estela Renner e transformado em série. Esse filme deu origem a um movimento empresarial que busca “mostrar a importância dos primeiros anos de vida na formação de cada indivíduo”, adotando e difundindo o princípio segundo o qual “mudar o começo da história [de cada indivíduo] é mudar a história toda [da sociedade]!” (O COMEÇO..., 2018). O *site* do movimento pretende incentivar o investimento público na primeira infância utilizando como justificativa a equação de Heckman (vencedor do Nobel de economia e criador do conceito de competência não cognitiva), pela qual se afirma que para cada dólar investido na primeira infância obtém-se um retorno de sete dólares na vida adulta. Heckman propõe que se invista em educação e desenvolvimento das capacidades de cuidado das famílias para garantir o desenvolvimento de competências cognitivas e não cognitivas, o que implicaria em ganhos como “Capital humano mais sólido, economia com gastos em doenças evitáveis, menor

evasão escolar e índices de violência”. Em infográfico disponível no *site*, defende-se que o investimento na formação deve começar já no período pré-natal, recomendando-se a realização de, no mínimo, 6 consultas, com intervalo máximo de 8 semanas entre uma e outra. Além disso é recomendada a ampliação das licenças maternidade e paternidade, com estimativa de custo para o governo de R\$99 milhões, equivalente a 0,009% da arrecadação federal. Em seguida destaca-se que a amamentação exclusiva até os 6 meses “gera um aumento de 20 a 30% do crescimento da matéria branca do cérebro, responsável pela rapidez das sinapses, quando a criança chega aos 2 anos”, e que o aumento do tempo de convívio da criança com a família, propiciado pela ampliação das licenças maternidade e paternidade, “pode reduzir em 5% a taxa de evasão escolar nos casos de famílias em situação de vulnerabilidade social. E 3% nas famílias mais ricas”. (O COMEÇO..., 2018).

Diante do exposto, cabe-nos indagar quais seriam as competências socioemocionais que se espera formar nas pessoas para que elas possam lidar com as adversidades e serem bem-sucedidas, o que será discutido a seguir.

## **1.2 Competências socioemocionais: modelos e métodos de formação**

Para Perrenoud, identificar as competências que a escola deve formar demanda “saber *que tipo de seres humanos a escola quer formar*, com vistas a que práticas familiares, sexuais, políticas, sindicais, artísticas, esportivas, associativas, etc.” (1999, p. 39, *grifo no original*), explicitando-se as práticas socialmente desejáveis. No caso das competências socioemocionais, um dos critérios adotados para a seleção de competências relevantes é o modelo de personalidade *pentafatorial* ou dos *cinco grandes fatores* (CGF), um sistema de classificação da personalidade que mede em cada pessoa o seu grau de *extroversão*, *amabilidade*, *conscientização* ou *conscienciosidade*, *estabilidade emocional* e *abertura a novas experiências* (SANTOS; PRIMI, 2014; OCDE, 2015). Tal modelo é apresentado como um consenso produzido pela psicologia internacional, o que se discutirá mais adiante. No estudo encomendado pelo IAS para elaboração de um instrumento de medição das competências socioemocionais no Brasil (SANTOS; PRIMI, 2014), os cinco grandes fatores são assim descritos:

*Abertura a Novas Experiências* é definida como a tendência a ser aberto/[a] 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 (p. 18, *grifo no original*).

*Conscienciosidade* é definida como a tendência a ser organizado[/a], esforçado[/a] e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador) (p. 19, *grifo no original*).

A *Extroversão* é definida como 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 (p. 20, *grifo no original*).

A *Amabilidade* é definida como a 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) (p. 20, *grifo no original*).

A *Estabilidade Emocional* (ou Neuroticismo) é definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade (p. 21, *grifo no original*).

Santos e Primi (2014) referem-se ainda a habilidades *conativas*, isto é, relativas à vontade, das quais destacam como medidas o *autoconceito*, a *autoeficácia*, a *autoestima* e o *locus de controle*. Esses autores ressaltam que tais construtos podem ser considerados traços dos cinco grandes fatores de personalidade ou então uma categoria distinta de “valores atitudinais”, descrevendo-os assim:

O *autoconceito* está associado ao julgamento que o indivíduo tem de si mesmo baseado em seu desempenho progressivo em diversas atividades.

A *autoeficácia* se relaciona à expectativa que o indivíduo tem de executar satisfatoriamente uma tarefa no futuro.

A *autoestima* representa a avaliação emocional que temos sobre nós mesmos, incorporando o reflexo do autoconceito sobre o estado emocional.

O *locus de controle* reflete em que medida indivíduos atribuem situações correntemente vividas a decisões e atitudes por eles tomadas no passado (locus interno), ou ao acaso, sorte ou ações e decisões tomadas por terceiros (locus externo). (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 22, *grifos no original*)

O modelo de personalidade pentafatorial é baseado na psicologia diferencial, mais especificamente na hipótese de Francis Galton segundo a qual para cada diferença individual socialmente significativa deve haver um adjetivo que a descreva. A partir dessa hipótese, em meados da década de 1930, Gordon Allport e colaboradoras/es buscaram nos dicionários e listaram termos que descreviam traços de personalidade. Refinamentos



posteriores da lista elaborada pelo grupo de Allport, bem como a construção e a aplicação de testes de personalidade que visavam capturar os traços listados resultaram na identificação de cinco fatores principais que, agrupados, permitiam explicar as diferenças individuais. A partir da década de 1960, contribuíram para a consolidação desse modelo de avaliação da personalidade Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John (SANTOS; PRIMI, 2014).

Avaliações em larga escala com base nesse modelo vêm sendo feitas por diferentes meios. Em 2007, David Stillwell, doutorando da Universidade de Cambridge, lançou um aplicativo para o *Facebook* chamado *MyPersonality*. Esse aplicativo apresentava questões que permitiam avaliar os cinco grandes fatores de personalidade e exibia o perfil da/o sua/seu usuária/o, o qual poderia ser compartilhado com outras/os usuárias/os da referida rede social. Milhões de pessoas utilizaram o aplicativo e forneceram dados psicométricos que, posteriormente, foram cruzados por Michal Kosinski com outros dados obtidos de voluntárias/os: o que “curtiam”, compartilhavam ou postavam no *Facebook*, por exemplo. A partir disso, Kosinski desenvolveu um modelo que permite avaliar os cinco grandes fatores de personalidade de qualquer usuária/o da rede social com base em apenas dez “curtidas” dessa pessoa. Atualmente, Kosinski faz palestras pelo mundo alertando sobre os perigos relacionados à utilização do conjunto de dados gerados, armazenados e disponibilizados pela internet, chamado de *Big Data* (KROGERUS; GRASSEGGGER, 2017).

Seligman (2012, s/p), por outro lado, refere-se a uma nova área de pesquisa chamada de *computação afetiva*, concernente ao “uso de computadores para produzir uma vida emocional melhor”, e afirma esperar que o Facebook seja utilizado cada vez mais como ferramenta para ampliar o alcance da educação positiva. Segundo ele,

Do modo como está hoje, o Facebook pode estar efetivamente produzindo quatro dos elementos do bem-estar: emoção positiva, engajamento (partilhando todas aquelas fotos de acontecimentos bons), relacionamentos positivos (o que está no âmago das amizades) e agora realização. Tudo isso é positivo. O quinto elemento do bem-estar, no entanto, precisa ser trabalhado, e no ambiente narcisista do Facebook isso é urgente. É o pertencer e servir a algo que se acredite maior que o próprio eu: o elemento do sentido. O Facebook poderia de fato ajudar a produzir sentido nas vidas de seus 500 milhões de usuários [2 bilhões alcançados em 27 de junho de 2017 (MIELLI, 2017)]. (SELIGMAN, 2012, s/p)

No Brasil, o inventário de personalidade baseado nos cinco grandes fatores desenvolvido pelos pesquisadores estadunidenses Paul Costa e Robert McCrae, chamado *NEO PI-R*, foi adaptado pelo Laboratório de Avaliação das Diferenças Individuais do

Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e validado pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) do Conselho Federal de Psicologia (CFP). A primeira versão do inventário original foi publicada em 1985, quando ele permitia avaliar apenas três dos cinco fatores de personalidade: neuroticismo (*Neuroticism*), extroversão (*Extraversion*) e abertura (*Openness*). A avaliação dos outros dois fatores, amabilidade (*Agreeableness*) e conscienciosidade (*Conscientiousness*), só se tornou possível mais tarde, em 1991, com a publicação da versão revista e ampliada do inventário, utilizada até hoje. A versão brasileira desse instrumento, entretanto, é para uso exclusivo de psicólogos/os inscritas/os no Conselho Regional de Psicologia (CRP), de acordo com o parágrafo 1º do artigo 13 da lei nº 4.119/1962 (FLORES-MENDOZA, 2010).

Dentro de cada um dos cinco grandes fatores de personalidade, o NEO PI-R permite analisar seis escalas mais específicas, chamadas *facet*s, nas quais se reconhecem as competências socioemocionais. Em neuroticismo (N) são avaliadas ansiedade (N1), raiva/hostilidade (N2), depressão (N3), embaraço/constrangimento (N4), impulsividade (N5) e vulnerabilidade (N6); em extroversão (E) são avaliadas acolhimento (E1), gregarismo (E2), assertividade (E3), atividade (E4), busca de sensações (E5) e emoções positivas (E6); em abertura (O) são avaliadas fantasia (O1), estética (O2), sentimentos (O3), ações variadas (O4), ideias (O5) e valores (O6); em amabilidade (A) são avaliadas confiança (A1), franqueza (A2), altruísmo (A3), complacência (A4), modéstia (A5) e sensibilidade (A6); em conscienciosidade (C), por fim, são avaliadas competência (C1), ordem (C2), senso do dever (C3), esforço por realizações (C4), autodisciplina (C5) e ponderação (C6) (FLORES-MENDOZA, 2010). A descrição de cada uma dessas *facet*s pode ser verificada no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Descrição das *facet*s dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade, segundo o NEO PI-R**

|   |    |  |
|---|----|--|
| 1 | N1 | Ansiedade – Relacionada, como o próprio nome sugere, à sensação de apreensão, medo, tensão, extrema preocupação.     |
| 2 | N2 | Raiva/Hostilidade – Representa a tendência a vivenciar raiva e estados relacionados, como a frustração e a amargura. |
| 3 | N3 | Depressão – Representa diferenças individuais normais na tendência a experimentar afeto negativo.                    |
| 4 | N4 | Embaraço/Constrangimento – As emoções relacionadas a vergonha e embaraço   |

|    |    |  |
|----|----|--|
|    |    | formam o núcleo desta faceta de N. Embaraço/Constrangimento é semelhante a timidez e ansiedade social.   |
| 5  | N5 | Impulsividade – Refere-se à inabilidade de controle e anseio de ímpetos. O termo “impulsivo” do NEO PI-R não deve ser confundido com espontaneidade, ousadia ou rapidez na tomada de decisão.  |
| 6  | N6 | Vulnerabilidade – Refere-se à suscetibilidade ao estresse, às agressões psicológicas.  |
| 7  | E1 | Acolhimento (Acolhimento Caloroso) – Relacionada a afeto e amizade. No campo interpessoal esta é a faceta de E que está mais próxima de A.   |
| 8  | E2 | Gregarismo – Caracteriza a preferência pela companhia de outras pessoas, estimulação social.   |
| 9  | E3 | Assertividade – Relacionada à dominância, liderança e independência. Não se deve confundir essa faceta com agressividade verbal.   |
| 10 | E4 | Atividade – Representa agilidade, energia, vigor e necessidade de movimento.   |
| 11 | E5 | Busca de sensações – Caracteriza busca de excitação e estimulação.   |
| 12 | E6 | Emoções positivas – Tendência a experienciar emoções positivas tais como alegria, amor e animação. Diversos estudos têm mostrado que é a faceta mais relevante para a predição de felicidade.  |
| 13 | O1 | Fantasia – Relacionada a uma imaginação vívida e uma vida fantasiosa ativa.  |
| 14 | O2 | Estética – Apreciação profunda harmonia e gosto pelas diversas formas da arte e da beleza.   |
| 15 | O3 | Sentimentos – Receptividade dos próprios sentimentos e emoções. Avalia a emoção como parte importante da vida.   |
| 16 | O4 | Ações variadas – disposição para atividades diferentes, conhecimento de novos lugares ou situações. Evita, sempre que pode, a rotina.  |
| 17 | O5 | Ideias – A curiosidade intelectual é um aspecto de O longamente reconhecido. Esse traço é visto não somente como uma busca ativa dos próprios interesses intelectuais, mas também uma abertura mental e uma disposição a considerar ideias novas e, talvez, até não convencionais. |
| 18 | O6 | Valores – Prontidão para reexaminar valores sociais, familiares, políticos e/ou religiosos.  |
| 19 | A1 | Confiança – Disposição a acreditar que os outros são honestos e bem-intencionados.   |
| 20 | A2 | Franqueza – Relacionada à própria sinceridade, à lealdade para com a verdade.  |
| 21 | A3 | Altruísmo – Representa uma preocupação ativa com o bem-estar dos outros,   |

|    |    |   |
|----|----|---|
|    |    | demonstrando generosidade e disposição para assistir aqueles que precisam de ajuda.   |
| 22 | A4 | Complacência – Considera as reações aos conflitos interpessoais. Tendência a deferir em favor dos outros, a fim de evitar situações disruptivas.  |
| 23 | A5 | Modéstia – Relacionada à humildade, simplicidade e menor vaidade. Não se deve confundir com falta de auto-estima.   |
| 24 | A6 | Sensibilidade – Caracteriza atitudes de simpatia, compaixão e preocupação pelo lado humano das políticas sociais.   |
| 25 | C1 | Competência – Refere-se à percepção da pessoa de que é capaz, sensível, prudente e efetiva. Das facetas de C, esta é a mais altamente associada com a auto-estima e controle interno.                 |
| 26 | C2 | Ordem – Caracteriza atitudes de organização, planejamento, preparação, metodismo.   |
| 27 | C3 | Senso do dever – Relacionada ao cumprimento das obrigações sociais, morais ou éticas.   |
| 28 | C4 | Esforço por realizações – Caracteriza a tendência a aspirar altos níveis e atitudes para alcançá-los.   |
| 29 | C5 | Autodisciplina – Representa a habilidade em começar tarefas e conduzi-las até o fim independentemente de tédio, fastio ou outras distrações. Essa faceta não deve ser confundida com a Impulsividade. |
| 30 | C6 | Ponderação – Caracteriza a tendência a pensar, a delibera cuidadosamente antes de agir.   |

Fonte: FLORES-MENDOZA, 2010, p. 18-9.

De acordo com Flores-Mendoza (2010), apenas o fator “Abertura” (O) apresenta correlação com o tempo de escolarização das pessoas avaliadas pelo NEO PI-R, embora essa correlação seja modesta (0,22), o que é interpretado como evidência de que esse fator, assim como os demais, “não pode ser visto como um aspecto de inteligência ou pressupor que correlações entre O e outros critérios sejam devidos à influência da inteligência enquanto terceira variável” (MCCRAE; COSTA JÚNIOR apud FLORES-MENDOZA, 2010, p. 33), ou seja, entende-se que a educação formal existente na atualidade, centrada no desenvolvimento cognitivo, não impacta o desenvolvimento dos cinco grandes fatores da

personalidade, e que, no sentido inverso, o desenvolvimento em *O* não altera significativamente o tempo de escolarização.

Casassus (2009) reconhece Claudio Naranjo, Marshall Rosenberg, com sua proposta de comunicação não-violenta, o programa *PATHS* e o budismo como pioneiros da educação emocional. Segundo esse autor, as competências emocionais se definem por contraposição à incompetência emocional, que pode se manifestar na relação da pessoa consigo mesma, em relação à outra pessoa presente ou em relação aos ambientes nos quais ela convive. A incompetência emocional em relação a si mesma “É não sentir o que lhe acontece. [...] viver desconectado da própria experiência emocional” (CASASSUS, 2009, p. 137). A incompetência emocional em relação à outra pessoa presente consiste em negar que as outras pessoas possam sentir em decorrência da negação dos próprios sentimentos. Por fim, a incompetência emocional em relação aos ambientes consiste em “não reconhecer os estados de ânimo e as emoções dos ambientes nos quais circulamos; não saber sintonizar nem agir de acordo com as circunstâncias; e não saber transformar atmosferas emocionais” (idem, p. 139). São competências emocionais, por contraposição:

- a capacidade de estar aberto ao mundo emocional;
- a capacidade de estar atento: escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou a várias emoções;
- a capacidade de ligar emoção e pensamento;
- a capacidade de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional;
- a capacidade de regular a emoção;
- a capacidade de modular a emoção; e
- a capacidade de acolher, acalmar e apoiar o[a] outro[a]. (CASASSUS, 2009, p. 139-40)

Outra referência teórica para a definição de competências socioemocionais relevantes é a psicologia positiva. Seligman, que deu origem a essa abordagem, afirma que indivíduos “pessimistas podem se educar para se tornarem mais esperançosos, [...] e se o fizerem provavelmente serão mais felizes, saudáveis e bem sucedidos” (TOUGH, 2012, s/p). Os 24 pontos fortes de caráter listados por Seligman e Peterson nos quais também se reconhecem competências socioemocionais, agrupados em sete categorias, são: em *transcendência* – (1) apreciação da beleza e excelência; (2) espiritualidade; (3) gratidão; (4) esperança; (5) humor; em *temperança* – (6) perdão e merecimento; (7) humildade e modéstia; (8) prudência; (9) autocontrole; em *justiça* – (10) cidadania; (11) equidade; (12) liderança; em *humanidade* – (13) amor; (14) gentileza/amabilidade; (15) inteligência social; em *coragem* – (16) valentia; (17) persistência; (18) integridade; (19) vitalidade; em *sabedoria/sensatez* –

(20) criatividade; (21) curiosidade; (22) mente aberta; (23) amor pelo aprendizado; (24) perspectiva.

Já para o IAS, as competências cognitivas e socioemocionais que devem ser formadas pela escola são *responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura* (IAS, 2013). Viviane Senna, presidenta do IAS, afirma que a formação de competências socioemocionais já é estimulada com bons resultados pelo instituto desde 1997, quando foi criado o Programa Acelera Brasil, cujo objetivo era auxiliar crianças a desenvolver seu potencial e ter êxito na escola e na vida, “com o aprimoramento de competências não cognitivas, como autoestima e confiança, responsabilidade e perseverança” (In: TOUGH, 2012, s/p). Segundo ela, outro programa do IAS iniciado em 2003, o Programa SuperAção Jovem, “prepara professores[/as] e gestores[/as] para desenvolver, de forma intencional e planejada habilidades como autonomia, iniciativa, protagonismo, colaboração, entre outras” (idem).

De acordo com Santos e Primi (2014), estudos sobre o impacto da formação de competências socioemocionais apontam incremento em ganhos salariais e outras formas de retorno financeiro à sociedade não relacionadas a variações de QI. Esses autores afirmam ainda que foram identificadas correlações entre *O* e escolaridade final atingida, aproveitamento escolar e opção por cursos mais difíceis, ressaltando, no entanto, que essas correlações não são causais, dado que *O* também está correlacionado à inteligência. Além disso, foram identificadas correlações entre *C* e escolaridade final atingida e notas mais altas; *E* e decisão de permanência na escola; *A* e notas mais altas no ensino fundamental; *N* e melhora dos indicadores cognitivos diferentes de notas e resultados em testes padronizados.

Outros indicadores de sucesso de programas de formação de competências socioemocionais apresentados por Santos e Primi (2014) como exemplo são: “melhora significativa em agressão, comportamento pró-social e engajamento em atividades acadêmicas” (p. 25) no currículo *PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)*, dos Estados Unidos; redução da reprovação e melhora das notas no programa EPIS (Empresários pela Inclusão Social), de Portugal; maior probabilidade de conclusão do ensino médio, de obtenção de trabalho em período integral, menor chance de estar presa/o e níveis mais elevados em escala de autoeficácia no programa *National Guard Youth Challenge*, também dos Estados Unidos. Também são apresentados alguns resultados do *High Scope/Perry Preschool Project*, iniciado em 1962 em Ypsilanti, Michigan, nos Estados Unidos, o qual “consistia em oferecer educação infantil de alta qualidade a um grupo de crianças

consideradas em risco de atraso de desenvolvimento.” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 23). Esses resultados são:

- 1 ano a mais de escolaridade atingida aos 27 anos de idade;
- Redução de 1,3 anos em média do uso de serviços continuados de educação especial (destinado a indivíduos com dificuldades de natureza mental, emocional, fonoaudiológicas e auditivas);
- Menor proporção de filhos[/as] sem pais[/mães] formalmente casados[/as] (57% versus 83%);
- Menor incidência de gravidez precoce (0,6 versus 1,2 filho por mulher);
- Menor proporção de eventual encarceramento (28% versus 52%);
- Menor proporção de prisões por crime violento (32% versus 48%);
- Maiores salários (cerca de 40% maiores para os[/as] tratados[/as]). (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 24)

Estudos realizados pela OCDE buscaram identificar os impactos dessas competências em indicadores de obesidade, depressão, problemas de conduta (ingestão de álcool, tabagismo, abuso de substâncias, violência e brigas aos 16 anos, envolvimento declarado no uso de maconha, problemas com a polícia aos 20 anos), *bullying*, vitimação, bem estar subjetivo, satisfação com a vida e saúde. A conclusão desses estudos é de que “a conscientização (ser responsável, perseverante e confiável), a sociabilidade e a estabilidade emocional podem ser fatores impulsionadores do sucesso na vida” (OCDE, 2015, p. 68), com uma ressalva de que nem todas as competências socioemocionais apresentaram efeitos positivos, o que para a OCDE é um indicativo de que pode haver uma competência socioemocional que viabilize a implementação de outras competências socioemocionais, isto é, o indivíduo pode desenvolver competências socioemocionais e não expressá-las se não desenvolver também uma competência que propicie essa expressão. Segundo a OCDE,

Provavelmente 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. Entre as diversas competências socioemocionais que foram medidas e testadas, a conscientização, a sociabilidade e a estabilidade emocional estão entre as mais importantes dimensões que impulsionam as perspectivas futuras das crianças, tanto sociais como no mercado de trabalho. (OCDE, 2015, p. 70).

Conforme apontado anteriormente, a formação de competências na escola implica a passagem da lógica de ensino para a lógica de treinamento (PERRENOUD, 1999).

Assim, a formação de competências socioemocionais se assemelha metodologicamente ao treinamento de habilidades sociais (THS) e ao emprego de técnicas de controle emocional. Tanto é assim que um dos projetos de pesquisa sobre competências socioemocionais selecionados pela CAPES é coordenado pela professora Zilda Del Prette, uma das principais referências em THS no Brasil. No seu livro “Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho”, escrito em parceria com Almir Del Prette, é apresentado um quadro com diversas técnicas de THS, “derivadas dos vários modelos conceituais que constituem esse campo teórico-aplicado” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999), o qual está reproduzido abaixo:

**Quadro 3 – Técnicas utilizadas no THS**

| TÉCNICAS COMPORTAMENTAIS             |   |
|--------------------------------------|---|
| 1                                    | Ensaio comportamental                   |
| 2                                    | Reforçamento                            |
| 3                                    | Modelagem                               |
| 4                                    | Modelação                               |
| 4.1                                  | Modelação real                          |
| 4.2                                  | Modelação simbólica                     |
| 5                                    | <i>Feedback</i>                         |
| 5.1                                  | <i>Feedback</i> verbal                  |
| 5.2                                  | <i>Videofeedback</i>                    |
| 6                                    | Relaxamento                             |
| 7                                    | Tarefas de casa                         |
| 8                                    | Dessensibilização sistemática           |
| TÉCNICAS DE REESTRUTURAÇÃO COGNITIVA |   |
| 1                                    | Terapia racional-emotiva-comportamental |
| 2                                    | Resolução de problemas                  |
| 3                                    | Parada de pensamento                    |
| 4                                    | Modelação encoberta                     |
| 5                                    | Instruções                              |
| OUTRAS                               |   |

Fonte: DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, p. 117.



De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), as técnicas comportamentais fazem parte das *terapias comportamentais* e englobam técnicas derivadas da *análise experimental do comportamento* e outras abordagens. As técnicas cognitivas, por sua vez, ou técnicas de reestruturação cognitiva, são aquelas “destinadas a modificar as crenças prejudiciais ao bom desempenho interpessoal, [...] As técnicas de reestruturação cognitiva em geral lidam também com o aspecto afetivo associado a tais pensamentos” (p. 131-2). Além dessas, são citadas outras técnicas, “derivadas da Psicologia Social dos grupos e da educação, [...] com objetivos de promoção dos desempenhos sociais” (p. 140), tais como “exposição oral, dinâmicas de grupo, arranjos GV-GO (arranjo de grupos de desempenhos de vivência e de observação), atividades cooperativas (construir coletivamente uma história, realizar trabalhos em duplas, monitorar o desempenho do/[a] colega) e simulações de desempenho” (idem). Del Prette e Del Prette (1999) apresentam possibilidades de aplicação do THS na educação formal, no ensino regular e especial, com “finalidades preventivas” (p. 170).

De maneira geral, a formação de competências na escola demanda que as/os estudantes sejam levadas/os “a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com *problemas* numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos [e, no caso das competências socioemocionais, não cognitivos]” (PERRENOUD, 1999, p. 57, *grifo no original*). No currículo *PATHS*, por exemplo, citado anteriormente, parte-se do princípio de que “todos os sentimentos são essencialmente aceitáveis, mas que nem todo comportamento é aceitável como resposta a esse sentimento” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 25), do qual deriva uma proposta pedagógica que possibilita que as/os alunas/os criem “representações de sentimentos possíveis” (idem) e tracem “possíveis respostas, classificando-as a priori entre ‘pare e se acalme’ (vermelho), ‘vá devagar’ (amarelo) e ‘siga em frente com o seu plano’ (verde)” (idem), guardando-as em seguida em caixas individuais (“caixas de sentimentos”). Após ocorrências de reações emocionais, as/os alunas/os avaliam seus comportamentos comparando-os com as reações esperadas representadas previamente e guardadas nas suas caixas de sentimentos (idem).

O programa EPIS, por sua vez, busca desenvolver competências socioemocionais em intervenções com adolescentes conduzidas por profissionais especializadas/os, realizadas ora em pequenos grupos nos quais as/os participantes aprendem a estudar e trabalhar em equipe, controlar a ansiedade e evitar críticas excessivas às/aos outras/os, ora individualmente, promovendo diálogos motivacionais e aplicando técnicas de desenvolvimento do autocontrole e resolução de problemas (SANTOS; PRIMI, 2014). No seu material, o IAS recomenda o uso de métodos ativos centrados na/o estudante, oferecendo

como exemplo “atividades desafiantes”, “aprendizagem colaborativa”, “educação por projetos” e “problematização”. As “atividades desafiantes” consistem na elaboração de “uma situação singular (distinta de outras anteriores) que exponha os[/as] alunos[/as] a contextos complexos, com problemas pouco definidos ou abertos a múltiplas respostas e integrados a situações reais” (IAS, 2013, p. 15). A “aprendizagem colaborativa” corresponde à proposição de problemas que exigem o trabalho conjunto de duas ou mais pessoas para serem solucionados e a constituição de uma liderança para cada grupo formado. A “educação por projetos” vincula os conteúdos disciplinares a problemas reais do cotidiano e pressupõe a atuação do/a professor/a como consultor/a ou mediador/a. A “problematização”, por fim, estimula “a formulação de perguntas, a crítica, a reflexão e o debate ao invés da aceitação do conhecimento simplesmente transferido” (idem, p. 18). Propostas metodológicas para a formação de competências socioemocionais no ensino regular no Brasil, bem como a forma como elas vêm sendo inseridas nas políticas educacionais brasileiras serão apresentadas na próxima seção, a seguir.

### **1.3 As competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras**

Para tratar da formulação e implementação de políticas públicas que incorporam as competências socioemocionais na educação brasileira, convém explicitar que nossa compreensão do que sejam políticas públicas está em conformidade com a abordagem que, dentro desse campo de estudos, é chamada de *multicêntrica*. De acordo com essa abordagem, as políticas públicas não são monopólio do Estado e abrangem

[...] organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, *redes de políticas públicas (policy networks)*, juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas (Dror, 1971; Kooiman, 1993; Rhodes, 1997; Regonini, 2001; Hajer, 2003). Autores[/as] da abordagem multicêntrica atribuem o adjetivo “pública” a uma política quando o problema que se tenta enfrentar é público.

[...] Em geral, as políticas públicas são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado, embora as iniciativas e decisões tenham diversas origens. (SECCHI, 2015, p. 3, *grifos no original*)

Atualmente essa abordagem se impõe devido ao fato de que o Estado vem transferindo a responsabilidade tanto pela formulação quanto pela execução das políticas públicas em diversos setores como forma de transferir recursos públicos para instituições privadas, o que se justifica ideologicamente pela ineficiência do Estado e sua incapacidade de

atuar com recursos escassos, mesma justificativa utilizada para a privatização de empresas públicas. No Brasil, o presidente Fernando Henrique Cardoso, no início do seu primeiro mandato, em 1995, criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), para o qual nomeou Luiz Carlos Bresser Pereira, que tinha sido Ministro da Fazenda do governo Sarney em 1987 e havia se oferecido para implementar na administração pública o modelo gerencial das empresas, mais flexível, e, ao mesmo tempo, redefinir o papel e as atribuições do Estado (LAMOSA, 2017; TORRES, 2017).

No projeto de reforma do Estado elaborado por Bresser, direitos sociais assegurados pela Constituição Federal, de responsabilidade do Estado, como o direito à assistência social, à saúde e à educação foram equiparados a serviços que podem ser prestados também por instituições de direito privado sem fins lucrativos definidas como *instituições públicas não-estatais*, as quais são constituídas pela sociedade civil organizada para atender aos seus interesses com mais eficiência, podendo receber verba pública para cumprirem sua função social na garantia de direitos (TORRES, 2017). Nesse contexto, o principal agente da política de formação de competências socioemocionais na escola até o momento, no Brasil, tem sido o IAS, uma organização não governamental sem fins lucrativos que se apresenta como produtora de “conhecimentos e experiências inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, formar educadores[as] e aplicar soluções educacionais para promover uma *educação integral* que prepara o[a] aluno[a] para viver no século 21” (IAS, 2017, *grifo no original*).

O IAS foi fundado em 1994 e seus projetos são financiados com recursos próprios oriundos de doações e parcerias com a iniciativa privada. Seus principais parceiros, de acordo com informações disponíveis no seu *website*, são o Banco Itaú e a administradora de cartões de crédito Itaucard, o Grupo de Líderes Empresariais – Lide Educação, formado por empresas de diversos países, as empresas P&G, Raízen, Suzano Papel e Celulose, Allianz, além de um conjunto de outras 70 empresas<sup>2</sup> (IAS, 2017). A presidenta do IAS, Viviane Senna, é uma das fundadoras do movimento *Todos pela Educação*, que representa o Brasil na REDUCA (LAMOSA, 2017), e o IAS é um dos apoiadores do *Movimento pela Base Nacional Comum*, que se apresenta como “um grupo não governamental de profissionais da

---

<sup>2</sup> Nesse conjunto destacam-se as empresas HayGroup, FS, AGC, BCG, Citi Foundation, Droga Raia, Editora Mol, English Live, Neoenergia, Fundação Siemens, Fundação Volkswagen, Boeing, Cinépolis, Aramis Menswear, Celpe, Coelba, Cosern, Dinamize, Galzerano, JWT, Regispel, Sanhidrel Engekit, Aventura Entretenimento, Azul, Serasa Experian, Honda, Blinks, Mood, Repense, RG Mídia, Instituto Conceição Moura, Schio, Cepêra, Petbrill, Grupo Vision Line, Zendesk, Compactor, Redação Online, Kidy, Perflex Metais, MoneyGram, FedEx, Pbkids, Pearson (IAS, 2017).

educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base [Curricular] de qualidade” para as escolas públicas de todo o Brasil (MOVIMENTO..., 2018). Além do IAS, apoiam o Movimento pela Base e, por conseguinte, a própria Base, a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Inspirare, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú BBA, o movimento Todos pela Educação, dentre outras instituições (MOVIMENTO..., 2018).

Por iniciativa do IAS, a discussão sobre a formação de *competências não cognitivas* nas políticas educacionais brasileiras começou no final de 2011 com a realização, no dia 25 de outubro, do “Seminário Educação para o Século 21”. Esse seminário foi realizado pelo próprio IAS em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e com a UNESCO, com o objetivo de apresentar a gestoras/es públicas/os, educadoras/es, pesquisadoras/es, empresas, organizações não governamentais e organismos multilaterais os estudos do professor da Universidade de Chicago e Prêmio Nobel de Economia, James Heckman. Esses estudos, de acordo com Viviane Senna, comprovam que é necessário e possível “medir o alto e positivo impacto de uma educação integral na vida de crianças e jovens”, considerando-se como integral a educação capaz de fomentar “competências para além dos conteúdos escolares”, tal como a oferecida pelos programas do IAS desde 1997 (In: TOUGH, 2012, s/p). Foi Heckman quem postulou a existência de competências não cognitivas, as quais segundo ele se apresentavam como variáveis intervenientes que haviam sido ignoradas nas análises anteriores dos resultados produzidos pelo projeto de educação infantil *Perry Preschool*, cujo sucesso em promover a melhora de indicadores de desempenho social das/os participantes não podia ser atribuído a mudanças significativas e duradoras dos seus QI. Heckman defende que a perpetuação das desigualdades sociais é causada pela privação de afeto, e não de recursos materiais ou financeiros. Segundo esse autor

Não devemos repetir os erros da Guerra à Pobreza, apesar de haver recentes apelos para fazê-lo. Dar dinheiro às famílias pobres não promove, por si só, a mobilidade social pelas gerações seguintes. Foi essa descoberta que levou a administração Clinton a reformar o sistema de bem-estar em 1996. Os recursos escassos são o amor e o cuidado parental – não dinheiro. (HECKMAN, 2013, s/p, tradução nossa<sup>3</sup>)

---

<sup>3</sup> No original: “We should not repeat the mistakes of the War on Poverty, although there are many recent calls to do so. Giving money to poor families does not, by itself, promote social mobility across generations. It was this insight that prompted the Clinton administration to reform the welfare system in 1996. The scarce resource is love and parenting – not money”.

Posteriormente, em 2012, buscando viabilizar a medição de competências socioemocionais em larga escala no Brasil, o IAS firmou parceria com o Centro para a Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) da OCDE e as redes municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro, da qual resultou a criação do programa de avaliação de competências socioemocionais chamado *SENNA*, acrônimo para *Social Emotional or Non-cognitive Natiowide Assessment* (Avaliação Nacional de Competências Não-cognitivas ou Socioemocionais), a partir da seleção e adaptação de outros instrumentos de avaliação já existentes. Esse programa é apresentado no relatório “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, publicado em 2014, de autoria do economista Daniel Santos e do psicólogo Ricardo Primi, no qual são apresentados ainda os resultados de um projeto piloto de medição de competências socioemocionais realizado em escolas públicas do Rio de Janeiro (SANTOS; PRIMI, 2014).

Também em 2014, nos dias 24 e 25 de março, ocorreu em São Paulo o “Fórum Internacional de Políticas Públicas: ‘Educar para as Competências do Século 21’” promovido pelo Ministério da Educação (MEC), pela OCDE e pelo IAS. Participaram do Fórum, além de gestoras/es e pesquisadoras/es, ministras/os e altas/os representantes de 14 países membros da OCDE<sup>4</sup>, que se reuniram em sessão fechada coordenada pelo Ministro da Educação do Brasil, José Henrique Paim. Nessa sessão os países participantes reconheceram “*a importância das competências cognitivas e socioemocionais para bons resultados na vida dos indivíduos*” (FÓRUM..., 2014c, p. 2, *grifo no original*), bem como “*a necessidade de investir no desenvolvimento de competências desde a primeira infância*” (idem, *grifo no original*), e a partir dessas e outras conclusões produziram diretrizes para o trabalho de formuladoras/es de políticas públicas e OCDE.

Além da sessão fechada que reuniu as/os representantes dos países membros da OCDE, foram realizadas durante o Fórum uma sessão aberta com gestoras/es, outra com pesquisadoras/es e uma para discussão das propostas finais do evento, com uma palestra sobre o livro do jornalista Paul Tough, mencionado anteriormente, cujo título original é “*How children succeed*” (“Como as crianças conseguem” ou “Como as crianças são bem sucedidas”), publicado em 25 idiomas e tratado como uma referência fundamental para a discussão do tema. Essas sessões foram coordenadas respectivamente por Viviane Senna, pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), José Francisco Soares, e pelo próprio autor do livro apresentado. A sessão de apresentação

---

<sup>4</sup> Países representados, em ordem alfabética: Argentina, Brasil, Colômbia, Coreia, Equador, Estados Unidos, Letônia, México, Noruega, Paraguai, Peru, Portugal, Suécia e Uruguai (FÓRUM, 2014b).

das conclusões do Fórum e da agenda de compromissos assumidos pelas/os participantes foi coordenada pela presidenta do IAS e pelo presidente do INEP (FÓRUM..., 2014a).

Ainda em 2014, no dia 10 de julho, já em decorrência do Fórum e dos compromissos assumidos pelo Brasil, a CAPES, em parceria com o IAS, publicou o edital para seleção de projetos pesquisa-ação sobre a formação de competências socioemocionais (CAPES, 2014), mencionado na introdução deste trabalho. No mesmo ano, no dia 9 de setembro, o IAS lançou a Rede de Cooperação em Educação para o Século 21, com o objetivo de “promover debates contínuos sobre como o desenvolvimento das competências socioemocionais pode ajudar a melhorar a qualidade da educação pública do País”, à qual aderiram secretarias municipais e estaduais de educação de diversas regiões do Brasil (IAS, 2014). Na proposta do IAS para as políticas educacionais brasileiras estão contempladas a reestruturação dos currículos, o desenvolvimento de profissionais, o estabelecimento de padrões básicos de funcionamento das escolas, mudanças nos processos de avaliação da aprendizagem e institucionalização das inovações experimentadas, tal como exposto a seguir:

1. Reestruturação dos currículos: diretrizes para incluir tempos e espaços que permitam componentes curriculares inovadores, bem como para dar tratamento integrador aos conhecimentos disciplinares entre si e destes com os anseios dos[as] alunos[as]. Tudo isso guiado por uma matriz de competências que estabeleça concretamente os resultados da aprendizagem, tanto cognitiva quanto socioemocional (alunos[as] colaborativos, com pensamento crítico, capazes de resolver problemas). (IAS, 2013, p. 10)
2. Desenvolvimento de profissionais: políticas de seleção, contratação, formação e avaliação dos[as] profissionais envolvidos, tanto docentes quanto gestores[as]. No caso de professores[as], contratação em regime de dedicação integral à escola, com formação contínua e acompanhamento para lidar com inovações em suas práticas de ensino, incluindo avaliações de desempenho dos[as] profissionais com consequentes feedbacks, orientações e práticas de desenvolvimento. (IAS, 2013, p. 10)
3. Parâmetros básicos de funcionamento: estabelecimento de padrões para o funcionamento das escolas que adotam essas inovações. Essas condições e os contextos locais também devem ser previamente considerados para o planejamento de escalabilidade das inovações no diferentes modelos de escola – integral, regular, profissionalizante etc. (IAS, 2013, p. 12)
4. Avaliação: rotinas de avaliação integral da aprendizagem dos[as] alunos[as], contemplando aspectos cognitivos e socioemocionais. (IAS, 2013, p. 12)
5. Institucionalização das inovações experimentadas em resoluções, portarias e decretos que normatizem as premissas e condições para sua implementação. (IAS, 2013, p. 12)

A primeira experiência de institucionalização da formação de competências socioemocionais como política pública, da forma como propõe o IAS, ocorreu em julho de 2014, com a aprovação da Deliberação 344 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), que “Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.” (CEE/RJ, 2014, p. 1). Essa Deliberação estabelece que

Art. 2º. Os currículos dos cursos de Ensino Médio devem objetivar o desenvolvimento, pelos/[as] estudantes, de saberes cognitivos e de saberes socioemocionais, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.

Art. 3º. Para efeito destas diretrizes entendem-se os conceitos de:

- *Saberes*, como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios planejados ou inusitados, requeridos pela prática social do/[a] cidadã[/]o e pelo mundo do trabalho;
- *Saberes cognitivos*, como a capacidade mental para adquirir conhecimento e generalizar a aprendizagem a partir do conhecimento adquirido, incluindo a capacidade de interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas e desenvolver habilidades para resolver problemas;
- *Saberes socioemocionais*, como a incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos. (CEE/RJ, 2014, p. 2)

Dentre as justificativas apresentadas pelo CEE/RJ para essa deliberação está a preocupação com a qualidade da Educação Básica, pois se constata que ela tem se voltado “mais para o desempenho dos/[as] estudantes na constituição de saberes de natureza cognitiva, em detrimento do desenvolvimento de saberes socioemocionais, voltados para valores, atitudes e emoções” (CEE/RJ, 2014, p. 1). Assim, estabelece-se no artigo 5º da referida deliberação, “Como referência, e considerando as características, interesses, expectativas e necessidades dos/[as] seus/[suas] estudantes” (idem, p. 2), a necessidade de aquisição na escola dos seguintes saberes:

- *Autonomia*: saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas, fundamentais no autoconhecimento e em seu projeto de vida, de forma responsável e solidária;
- *Colaboração*: atuar em sinergia e responsabilidade compartilhada, respeitando diferenças e decisões comuns;
- *Comunicação*: compreender e fazer-se compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes envolvidos nas interações;
- *Liderança*: ser capaz de mobilizar e orientar as pessoas em direção a objetivos e metas compartilhados, liderando-as e sendo liderado/[a] por elas;

- *Gestão da Informação*: ser capaz de acessar, selecionar, processar e compartilhar informações, em contextos e mídias diversas;
- *Gestão de Processos*: saber planejar, executar e avaliar os processos de aprendizagem, trabalho e convivência;
- *Criatividade*: ser capaz de fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios e outros já estruturados, trazendo contribuições de valor para si mesmo e para o mundo;
- *Resolução de Problemas*: ser capaz de mobilizar-se diante de um problema, lançando mão de conhecimentos e estratégias diversos para resolvê-lo;
- *Pensamento Crítico*: saber analisar e sintetizar ideias, fatos e situações, assumindo posicionamentos fundamentados;
- *Curiosidade Investigativa*: ter interesse e persistência para explorar, experimentar, aprender e reaprender sobre si, o outro e o mundo. (CEE/RJ, 2014, p. 2-3, grifos no original)

É conveniente lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira já prevê a organização do currículo por competências (BRASIL, 1996), o que se concretizou com a publicação dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Com a aprovação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), foi inserido na LDB o artigo 35-A que trata, no seu parágrafo 7º, da incorporação das competências socioemocionais à formação nesse nível (BRASIL, 2017a). Em 25 de dezembro de 2016 já havia sido anunciado pelo jornal *Folha de S. Paulo* que o texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iria incluir as competências socioemocionais que, nas versões anteriores do texto, “tinham uma presença tímida” (SALDAÑA, 2016). Na apresentação da terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017b) para a educação infantil e o ensino fundamental, entretanto, realizada oficialmente no dia 6 de abril de 2017, verificou-se que ela não faz nenhuma referência explícita ao conceito de competências socioemocionais, embora elas estejam presentes nos chamados objetivos políticos, éticos e estéticos da formação, como reconhece a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro (SALDAÑA, 2016). Depois de passar por audiências públicas, essa versão foi homologada em 15 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP n. 15/2017 (BRASIL, 2017e), com pequenas alterações (BRASIL, 2017d). Neste trabalho, elaborado antes da homologação e publicação da versão final, optou-se por manter o texto da terceira versão, cuja essência não foi alterada, mencionando-se os casos de alterações significativas na versão final. Assim, as competências gerais que deverão ser formadas nos três níveis da educação básica, de acordo com a terceira versão da BNCC, são apresentadas no quadro abaixo:

#### **Quadro 4 – Competências gerais na 3ª versão da BNCC**



1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo[a], dos[/as] outros[/as] e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos[/as] outros[/as], com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao[/à] outro[/a], com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e

potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2017b, p. 18-9.

Da terceira versão para a versão final, homologada pelo CNE, foram retirados os tipos de preconceito anteriormente especificados (“de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza”), em função do interesse em retirar os termos “gênero” e “orientação sexual” do documento, conforme consta na declaração de voto do conselheiro do CNE Antonio Cesar Russi Callegari (BRASIL, 2018e). Além dessas dez competências gerais que se instituem como objetivos de formação para a educação básica em todos os seus níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), a BNCC define para a educação infantil seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem assegurar “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os[/as] outros[/as] e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017b, p. 33). Esses direitos estão listados no quadro abaixo:

**Quadro 5 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil na 3ª versão da BNCC**

1. Conviver com outras crianças e adultos[/as], em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do[/a] outro[/a], o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
2. Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros[/as] (crianças e adultos[/as]), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
3. Participar ativamente, com adultos[/as] e outras crianças, tanto do planejamento da gestão

da escola e das atividades propostas pelo/[a] educador/[a] quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

4. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

5. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

6. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: BRASIL, 2017b, p. 34.

Para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil sejam efetivados, o currículo desse nível de ensino se estrutura em cinco *campos de experiências*, os quais “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017b, p. 36). Os campos de experiência assim delimitados são chamados “o eu, o/[a] outro/[a] e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “oralidade e escrita”, e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017b). Nesses campos os objetivos que se referem a emoções ou competências socioemocionais para crianças de até um ano e seis meses são: (1) “Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.”; (2) “Demonstrar sentimentos de afeição pelas pessoas com as quais interage”; “Desenvolver confiança em si, em seus pares e nos/[as] adultos/[as] em situações de interação”; (3) “Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos”; (4) “Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar” (BRASIL, 2017b, p. 38-43).

Para crianças com até três anos e onze meses, os objetivos são: (1) “Dialogar com crianças e adultos/[as], expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e

opiniões”; (2) “Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, [...]” (BRASIL, 2017b, p. 38-43). Para crianças de até cinco anos e onze meses: “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de foto, desenhos e outras formas de expressão” (idem). A BNCC apresenta ainda sínteses das aprendizagens esperadas na transição da educação infantil para o ensino fundamental, um cuidado para garantir “integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (BRASIL, 2017b, p. 49). Essas sínteses são apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 6 – Sínteses das aprendizagens para a transição da educação infantil para o ensino fundamental na 3ª versão da BNCC**

|  |
|--|
| <p>1. Campo de experiências “O eu, o[/a] outro[/a], o nós”:</p> <p>(a) Respeitar e expressar sentimentos e emoções, atuando com progressiva autonomia emocional; (b) Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os[/as] outros[/as]; (c) Agir com progressiva autonomia em relação ao próprio corpo e ao espaço que ocupa, apresentando independência e iniciativa; (d) Conhecer, respeitar e cumprir regras de convívio social, manifestando respeito pelo[/a] outro[/a] ao lidar com conflitos.</p> |
| <p>2. Campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”:</p> <p>(a) Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis; (b) Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo; (c) Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o[/a] outro[/a] e com o meio. Coordenar suas habilidades psicomotoras finas.</p>                      |
| <p>3. Campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”:</p> <p>(a) Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva; (b) Reconhecer as artes visuais como meio de comunicação, expressão e construção do conhecimento; (c) Relacionar-se com o[/a] outro[/a] empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal. Recriar a partir de imagens, figuras e objetos, usando materiais simples e ensaiando algumas produções expressivas.</p>   |
| <p>4. Campo de experiências “Oralidade e escrita”:</p>   |

(a) Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios; (b) Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida; (c) Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas; (d) Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

5. Campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”:

(a) Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles para a formulação, o raciocínio e a resolução de problemas; (b) Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando atitudes de investigação, respeito e preservação; (c) Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências; (d) Resolver, criar e registrar situações-problema do cotidiano e estratégias de resolução; (e) Utilizar unidades de medida (dia / noite, dias / semanas / meses / ano) e noções de tempo (presente / passado / futuro, antes / agora / depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano; (f) Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: BRASIL, 2017b, p. 50-1.

No ensino fundamental, as competências específicas se distribuem por áreas e componentes curriculares. A seguir, serão apresentadas competências específicas e habilidades que fazem menção explícita a emoções ou competências socioemocionais na BNCC: na área de *linguagens*, (1) “Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social” (BRASIL, 2017b, p. 62); no componente curricular *língua portuguesa*, para o primeiro ano, (2) “Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira” (idem, p. 71); (3) “Recitar parlendas, quadras, quadrinhas e poemas, com entonação e emotividade” (idem, p. 75); para o segundo ano, (4) “Expressar-se em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público), liberdade e desenvoltura, preocupando-se em ser compreendido pelo/[a] interlocutor/[a] e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado” (idem, p. 77);

para o terceiro ano, (5) “Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do/[a] falante, grau de intimidade entre os [/as] falantes” (idem, p. 85); (6) “Produzir cartas pessoais ou dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do/[a] leitor/[a] a jornais, revistas), com expressão de sentimentos e opiniões, de acordo com as convenções do gênero textual carta, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto” (idem, p. 89); (7) “Identificar características do cenário, atributos físicos, motivações e sentimentos de personagens, marcadores de tempo, espaço, causa-efeito, uso de discurso direto (diálogos)” (idem, p. 93); para o sexto ano, (8) “Justificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do/[a] falante/[a], grau de intimidade entre os/[as] falantes” (idem, p. 117).

Além dessas, foram encontradas: em *educação física*, (9) “Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social” (BRASIL, 2017b, p. 181); em *matemática*, (10) “Sentir-se seguro/[a] da própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções” (idem, p. 223); em *ciências da natureza*, (11) “Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas e socioambientais e do mundo do trabalho” (idem, p. 276); (12) “Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao/[à] outro/[a], acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza” (idem); (13) “Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza” (idem); (14) “Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários” (idem).

Na área de ciências humanas, as competências específicas que se referem a emoções ou competências socioemocionais são: (15) “Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo/[a], aos/[às] outros/[as] e às diferentes culturas,

com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas” (idem, p. 309); em *geografia*, “Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários” (idem, p. 318); em *história*, “Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.” (idem, p. 352). Não foram localizadas menções a emoções ou competências socioemocionais nos componentes curriculares *artes e língua inglesa*.

Diferentemente da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental, que não se referem às competências socioemocionais explicitamente, a BNCC do ensino médio menciona essas competências em dois momentos: ao definir competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 8) e ao se referir à promoção da educação integral das[os] estudantes. Para o ensino médio, em razão da reforma promovida pela lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), foram propostas competências específicas e habilidades por áreas, designadas *Linguagens e suas Tecnologias*, *Matemática e suas Tecnologias*, *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* e *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Além dessas áreas, a BNCC contempla competências específicas e habilidades por componentes curriculares apenas para *língua portuguesa* e *matemática* (BRASIL, 2018), os únicos que permanecem obrigatórios para todas/os as/os estudantes no ensino médio (BRASIL, 2017a). A seguir, serão apresentados os objetivos de formação, bem como as competências específicas e habilidades que se espera formar em cada uma das áreas do ensino médio. No caso das habilidades, como são muitas, serão apresentadas apenas as que se referem explicitamente a emoções, sentimentos ou competências socioemocionais. De acordo com a BNCC,

No Ensino Médio, o foco da área de *Linguagens e suas Tecnologias* está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens; explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018a, p. 470, *grifo no original*)

Na BNCC, a consecução desses objetivos demandaria a formação das competências e habilidades listadas no quadro abaixo:

**Quadro 7 – Competências específicas e habilidades da área de *Linguagens e suas Tecnologias***

- |     |   |
|-----|---|
| 1   | Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (p. 481).                          |
| 1.1 | Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos (p. 483).   |
| 2   | Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (p. 481). |
| 2.1 | Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias” (p. 484).   |
| 2.2 | Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas (idem).  |
| 2.3 | Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos (idem).   |
| 3   | Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o[/a] outro[/a] e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (p. 481).                                 |



- 3.1 Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global (idem, p. 485).
- 3.2 Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética (idem).
- 4 Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (p. 481).
  - 4.1 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico (p. 486).
- 5 Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática de respeito à diversidade (p. 482).
  - 5.1 Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas de cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças (p. 487).
  - 5.2 Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento (idem).
  - 5.3 Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida (idem).
- 6 Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e

coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (p. 482).

- 6.1 Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (p. 488).
- 6.2 Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas (idem).
- 7 Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (p. 482).
- 7.1 Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos (p. 489).
- 7.2 Utilizar diferentes linguagens, mídia e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais (idem).

Fonte: BRASIL, 2018a.

Já na área de *Matemática e suas Tecnologias*,

[...] os/as] estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área. (BRASIL, 2018a, p. 470)

Para serem alcançados, os objetivos apresentados demandam a formação das seguintes competências:

**Quadro 8 – Competências específicas da área de *Matemática e suas Tecnologias***

- 1 Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.

- 2 Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
- 3 Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
- 4 Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.
- 5 Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

Fonte: BRASIL, 2018a, p. 523.

Na área de *Matemática e suas Tecnologias* nenhuma habilidade se refere a emoções, sentimentos ou competências socioemocionais. Já na área de *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, são objetivos de formação a construção e a utilização de “conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente” (BRASIL, 2018a, p. 470), o que se espera efetivar por meio da formação das competências e habilidades apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 9 – Competências específicas e habilidades da área de *Ciências Naturais e suas Tecnologias***

- 1 Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global (p. 539).
- 2 Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para

elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.

- 2.1 Justificar a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta (p. 543).
- 2.2 Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar (idem).
- 3 Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (p. 539).
  - 3.1 Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco), produção de armamentos, formas de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista (p. 545).
  - 3.2 Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos para promover a equidade e o respeito à diversidade (idem).

Fonte: BRASIL, 2018a.

Por fim, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a formação “concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas” (BRASIL, 2018a, p. 471), por meio da formação das competências e habilidades abaixo:

**Quadro 10 – Competências específicas e habilidades da área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas***

- |   |   |
|---|---|
| 1 | Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos |
|---|---|

epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (p. 558).

- 1.1 Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (p. 560).
- 2 Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (p. 558).
- 3 Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (idem).
- 3.1 Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (uso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável (p. 562).
- 3.2 Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável (idem).
- 4 Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades (p. 558).
- 4.1 Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos (p. 563).
- 5 Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (p. 558).
- 5.1 Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando

processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade) (p. 564).

- 5.2 Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais (idem).
- 5.3 Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (idem).
- 6 Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (p. 558).
- 6.1 Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos/[as] jovens (p. 565).

Fonte: BRASIL, 2018a.

Convém destacar que até o momento em que este trabalho estava sendo finalizado, no mês de setembro de 2018, a BNCC para o ensino médio ainda não havia sido homologada pelo CNE. Em carta do dia 29 de junho de 2018, o presidente da comissão que analisava a BNCC dessa etapa, Cesar Callegari, renunciou ao cargo, alegando parcialidade por defender a revogação da reforma do ensino médio, a rejeição e a devolução da BNCC ao MEC, e a discussão da reforma e de uma nova base com a sociedade brasileira a partir de 2019, depois da eleição e da posse de um/a novo/a presidente/a da república (CALLEGARI, 2018). No dia 14 de setembro foi realizada em Brasília a última audiência pública agendada pelo CNE para debater a BNCC com a sociedade, e desde então a decisão final do conselho vem sendo aguardada.

No ensino superior, instituições privadas também anunciaram que estão avaliando competências socioemocionais e vão inclui-las ou estão incluindo-as nas aulas, com a finalidade de “formar profissionais com capacidades que vão além de domínios técnicos e cognitivos, normalmente associados à inteligência” (FRAGA, 2017). O diretor da graduação em medicina do Hospital Albert Einstein em São Paulo, por exemplo, afirma que as

competências socioemocionais estão sendo avaliadas na segunda fase do vestibular dessa instituição porque todas/os as/os candidatas que chegam a essa fase são inteligentes, o que falta para algumas/alguns, no entanto, é “estabilidade emocional”. A Kroton Educacional, maior empresa privada atuando na área da educação no Brasil, também incorporou a formação de competências socioemocionais ao currículo dos seus cursos de graduação, visando diminuir a evasão, que seria justificada, na maioria das vezes, não pela falta de dinheiro das/os estudantes, mas por “falta de resiliência” (idem).

Diante do exposto, parece inevitável que as competências socioemocionais sejam definitivamente incorporadas às políticas educacionais no Brasil, o que torna imprescindível compreendermos o papel específico que essas competências vêm desempenhar na educação escolar e na sociedade de um modo geral. Para finalizar este capítulo, serão apresentados a seguir os consensos ou pontos comuns presentes nos documentos consultados.

#### **1.4 Consensos ou pontos comuns presentes nos documentos analisados**

Nesta seção será feita uma síntese das informações coletadas nos documentos selecionados e apresentadas nas seções anteriores deste capítulo, a qual será analisada no capítulo 3 a partir dos princípios e conceitos advindos diretamente da psicologia histórico-cultural e indiretamente da pedagogia histórico-crítica.

Nos documentos analisados, o primeiro ponto a ser destacado é o fato de empregarem os termos *competências* (BRASIL, 2017a; 2017b; 2018; IAS, 2013; 2016; OCDE, 2015; SANTOS; PRIMI, 2014), *habilidades* (BASSI et al., 2012) ou *saberes* (CEE/RJ, 2014) sem qualquer preocupação com uma definição conceitual mais rigorosa, e sem se vincularem explicitamente à qualquer teoria pedagógica, pressupondo um consenso inexistente acerca desse uso. De maneira geral, esses termos se referem, nesses documentos, à capacidade de utilização instrumental dos conhecimentos adquiridos “ao longo de toda a vida”, incluindo a capacidade de adquirir conhecimentos imediatamente úteis, de acordo com uma concepção de mundo e de ciência derivada do *pragmatismo*. Segundo Saviani (2008b), na história das ideias pedagógicas a noção de competência se filia inicialmente ao behaviorismo, apontando operações (comportamentos) que as pessoas deveriam ser capazes de realizar, e posteriormente ao construtivismo e ao neoconstrutivismo, como equivalente dos “esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação” (p. 437). Por fim, a noção de competência empregada hoje decorre de uma fusão do neoconstrutivismo e do neopragmatismo, e

corresponde a um mecanismo adaptativo do comportamento humano ao meio, que prescinde do conhecimento verdadeiro (SAVIANI, 2008b). Assim como as definições de competência, as definições específicas de competências, habilidades ou saberes cognitivos e não cognitivos ou socioemocionais são superficiais, sendo as primeiras referentes às competências avaliadas pelos testes de QI e as últimas definidas por exclusão das primeiras, como a própria expressão “não cognitiva” evidencia. Saviani se refere às competências cognitivas como aquelas necessárias “Para a adaptação ao meio natural e material” (2008b, p. 437), e às competências afetivo-emocionais como “mecanismos de adaptação ao meio social” (idem).

Outro ponto que merece destaque é a pressuposição generalizada de que as escolas públicas estão oferecendo uma boa formação intelectual às/aos estudantes, de acordo com um modelo de educação adequado às demandas de séculos passados, do mercado de trabalho e dos sistemas de avaliação do ensino. Os documentos analisados são unânimes ao defender que as escolas são tradicionais, “conteudistas”, e estão oferecendo conhecimentos em excesso, desvinculados da prática, e poucas ou nenhuma oportunidade de desenvolvimento emocional, o que seria a causa, conforme salienta Heckman (2013), da impossibilidade ou dificuldades de ascensão social das pessoas de mais baixa renda da classe trabalhadora. Partindo desse pressuposto, defende-se a formulação de políticas públicas que garantam os cuidados necessários para um bom desenvolvimento emocional dos indivíduos desde o nascimento, e a formulação de políticas educacionais adequadas ao século XXI, que garantam a formação integral dos indivíduos, isto é, a formação de competências cognitivas e socioemocionais, começando pela avaliação em larga escala dessas últimas.

Com a noção de competência torna-se necessário definir os valores sociais que permitem avaliar o desempenho de um indivíduo numa atividade como competente ou incompetente. Daí decorrem as tentativas de identificação de princípios éticos atemporais e universais, supostamente válidos em qualquer momento histórico e em todas as culturas (CASASSUS, 2009; SELIGMAN; PETERSON apud TOUGH, 2012), bem como a adoção de modelos teóricos de compreensão e avaliação da personalidade supostamente consensuais (SANTOS; PRIMI, 2014; SMOLKA *et al.*, 2015). Nessa direção, os documentos valorizam a responsabilidade individual, a exposição ao risco (vinculada ao empreendedorismo), a previsibilidade emocional, a diversidade, a cooperação e a solidariedade, a empatia, e a imaginação e a criatividade, tudo de acordo com a concepção liberal de indivíduo e sociedade que, desse modo, é naturalizada. Não por acaso a defesa da formação de competências socioemocionais surge nos trabalhos de um economista ganhador do prêmio Nobel, e não em estudos do campo da educação, e é disseminada por instituições e movimentos que



representam interesses privados, como o BID, a OCDE e o IAS. Os valores sociais associados às competências socioemocionais aqui destacados, serão analisados mais detidamente no capítulo 3, com o subsídio da psicologia histórico-cultural.

Em relação às recomendações didático-metodológicas, poucos dados são fornecidos, havendo apenas indicações para que ocorra o tratamento integrador dos conteúdos das disciplinas, bem como o uso de metodologias ativas, que reconheçam o protagonismo das/os estudantes e facilitem a expressão controlada das emoções e dos comportamentos socialmente desejáveis, e ainda a utilização de recursos usualmente empregados na área clínica, como o treinamento de habilidades sociais. Essas indicações são coerentes com a noção de competência, que só pode ser formada mediante treino. Além disso, para o IAS a formação de competências socioemocionais demanda a contratação de professoras/es flexíveis, submetidas/os a um processo contínuo de avaliação de desempenho, para trabalhar nas escolas em tempo integral.

A formação de competências socioemocionais, em suma, resgata a crítica escolanovista feita à pedagogia tradicional, apresentada por Saviani no livro “Escola e democracia” (2008a). Ao analisar o conjunto das teorias não-críticas da educação, Saviani destaca que o movimento escolanovista, a partir da sua crítica à pedagogia tradicional, busca deslocar o eixo do processo educativo

[...] do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (p. 9)

No Brasil, o movimento escolanovista passa a orientar as políticas educacionais a partir de reformas realizadas no final da década de 1920 e início da década de 1930, cujas diretrizes se consubstanciam no “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, de 1932 (SAVIANI, 2008b). Sendo assim, os deslocamentos do eixo da educação escolar apontados por Saviani não são novidades no Brasil. Um desses deslocamentos, conforme apresentado, ocorre no sentido que parte “do intelecto para o sentimento”. Dessa forma, as propostas de formação de competências socioemocionais ou não-cognitivas na escola, ao se contraporem a um modelo de educação escolar supostamente centrado no desenvolvimento

intelectual, nada mais fazem do que reafirmar, com novos termos e justificativas, a crítica escolanovista à pedagogia tradicional.

Em todos os documentos analisados estão presentes o que Duarte (2006) chama de posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, quais sejam: (1) “Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que [...], ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma” (p. 34); (2) “É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (p. 35); (3) “a atividade do[/a] aluno[/a], para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (p. 40); e, por fim, (4) “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (p. 41), a partir da pressuposição de que isso não é garantido pela aquisição de conhecimentos da forma como a educação tradicional propicia, pois,

[...] enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem dos seus conhecimentos. (DUARTE, 2006, p. 41)

Além disso, as competências socioemocionais conferem substância a dois pilares da educação mundial que são o “aprender a conviver” e o “aprender a ser” (DELORS, 1998), já mencionados na introdução deste trabalho, que consistem em

*Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

*Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 1998, p. 102, *grifos no original*)

Desse modo, vale reiterar que a formação de competências socioemocionais não representa uma novidade e, nesse sentido, a atuação do IAS visa tão somente alinhar a educação brasileira aos interesses dominantes no cenário internacional que se expressam nas

diretrizes elaboradas pela UNESCO. No próximo capítulo, a seguir, serão apresentados os pressupostos da psicologia histórico-cultural que deverão subsidiar a análise do que foi apresentado até o presente momento.

## **2 A artificialidade das cisões entre os processos afetivos e cognitivos: contribuições do enfoque histórico-cultural**

Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. (VIGOTSKI, 2000, p. 16)

De acordo com as/os defensoras/es da formação de competências socioemocionais nas escolas, o desenvolvimento emocional dos indivíduos influencia o seu desenvolvimento intelectual, melhorando seu desempenho acadêmico e profissional, o que nos permite supor que haja uma relação entre esses dois processos. Por outro lado, afirma-se que as escolas têm se preocupado unicamente com o desenvolvimento intelectual das/os suas/seus alunas/os, uma vez que apenas esse aspecto é considerado pelos diversos sistemas de avaliação das/os estudantes e das escolas, o que comprometeria o desenvolvimento emocional dessas pessoas. Porém, se é verdade que as escolas têm sido bem sucedidas na formação intelectual das/os estudantes e ainda assim elas/es não se desenvolvem emocionalmente, é possível supor que esses processos se relacionam por uma via de mão única, na qual as emoções podem interferir no desenvolvimento intelectual mas o contrário não ocorre, isto é, o desenvolvimento intelectual não impacta o desenvolvimento das emoções. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, porém, emoções e sentimentos são indissociáveis do pensamento e, dessa forma, os processos afetivos e cognitivos desenvolvem-se conjuntamente, como partes de um sistema interfuncional, o que será discutido a seguir.

### **2.1 O psiquismo como sistema interfuncional**

A noção de psiquismo como sistema interfuncional deriva dos princípios do materialismo histórico-dialético, fundamento filosófico e metodológico da psicologia histórico-cultural. Essa noção introduz na psicologia a perspectiva da totalidade e da análise dos objetos e fenômenos da realidade por unidades. Assim, ela busca reconstituir a totalidade do psiquismo, fragmentado pelas diversas abordagens da psicologia que tomaram como objetos de estudo os processos psíquicos isolados, inviabilizando a apreensão daquilo que constitui o essencial desses processos e do psiquismo como todo. Vigotski (2004) chama de *análise por elementos* a análise científica de partes isoladas da realidade, opondo a esse

método a *análise por unidades*, a qual demanda a preservação das relações e dos vínculos existentes entre os objetos e os fenômenos estudados e a totalidade da qual são parte, sem o que eles perdem a sua essência, isto é, deixam de ser o que são. No caso do psiquismo, o que se busca é analisá-lo no intuito de identificar os processos que o compõem, bem como as relações e vínculos que eles estabelecem entre si e com o contexto histórico e social na formação do sistema interfuncional (BULHÕES; MARTINS, 2018).

Acontece que o psiquismo como sistema interfuncional é produto do desenvolvimento cultural, isto é, não é dado pela natureza. Em sua origem biológica, o psiquismo humano é um amálgama de processos funcionais que apreende a realidade objetiva, convertendo-a em reflexo psíquico ou imagem subjetiva, e desencadeia imediatamente reações comportamentais e emocionais à imagem formada. Vigotski (2004) denomina a base a partir da qual se desenvolve o psiquismo de *amálgama sensório-motor*. Assim, o psiquismo se constitui como unidade de matéria e ideia em desenvolvimento, sendo o polo material dessa unidade o corpo humano em sua totalidade e o polo ideal a imagem subjetiva da realidade objetiva que orienta e regula as ações individuais de adaptação e transformação da realidade. É na relação do indivíduo com o mundo que o amálgama sensório-motor se desfaz, em função das demandas que surgem nas atividades humanas. De acordo com Vigotski,

[...] a ideia da unidade sensório-motora se verá plenamente confirmada enquanto nos limitemos a sujeitos animais ou tratemos com crianças muito pequenas ou com adultos[/as], para quem estes processos estão muito próximos dos afetivos. Mas quando avançamos mais produz-se uma mudança surpreendente. A unidade dos processos sensório-motores, a conexão segundo a qual o processo motor constitui um prolongamento dinâmico da estrutura que se fechou no campo sensorial, se destrói. A motricidade adquire, assim, um caráter relativamente independente em relação aos processos sensoriais e estes últimos isolam-se dos impulsos motores diretos, surgindo entre eles relações mais complexas. (VIGOTSKI, 2004, p. 107)

A afirmação de que o amálgama sensório-motor se desfaz a partir das demandas que surgem nas atividades humanas está em conformidade com os princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético, destacadamente com o papel do trabalho na formação humana. Leontiev (1978; 2017) compreende a atividade como o processo pelo qual os seres humanos buscam satisfazer suas necessidades, a qual se decompõe em ações e operações que se articulam para o cumprimento de uma finalidade previamente imaginada. Segundo esse autor, as necessidades originalmente são estados de carência indiferenciados, o que significa que não possuem objetos de satisfação conhecidos que possam ser ideados para orientar e regular as ações individuais. Dessa forma, uma necessidade qualquer só adquire

objetividade, tornando-se capaz de desencadear ações individuais, após ter sido satisfeita pela primeira vez, quando o objeto de satisfação pode então ser reconhecido, convertendo-se em objeto para o qual a atividade se dirige, isto é, em *motivo*. Nesse sentido, Leontiev (1978, s/p) afirma que “as experiências subjetivas, as vontades, os desejos, etc. não constituem motivos, uma vez que, por si mesmos, não são capazes de gerar a atividade direta e, conseqüentemente, o problema psicológico principal reside em compreender qual é o objeto de dado desejo, vontade ou paixão”.

As necessidades humanas, no entanto, não se restringem a necessidades orgânicas, desenvolvendo-se também histórica e culturalmente, tal como evidenciam Marx e Engels (1846/2007) ao afirmarem que a produção dos meios de satisfação das necessidades “de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas outras” (p. 33) produz novas necessidades, o que marca o início da história humana como processo de produção e satisfação de necessidades. Segundo Leontiev (1978, s/p), “o curso geral do desenvolvimento das necessidades humanas começa pela ação humana com vistas a satisfazer necessidades vitais elementares; porém, mais tarde isto se modifica, e o ser humano passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder agir”. Assim, Leontiev (1978, 2017) reconhece nos seres humanos a existência de necessidades orgânicas e, além delas, *necessidades funcionais superiores*, dentre as quais se distinguem necessidades de objetos materiais (instrumentos de trabalho, utensílios domésticos) e ideais (arte, conhecimentos) criados pelo trabalho, as quais se relacionam entre si interpondo-se como condições ou meios para satisfação umas das outras. Para exemplificar, Leontiev (2017, p. 44) afirma que “para satisfazer as necessidades de cultura, utilizam-se livros, os quais constituem somente uma condição para assimilar seu conteúdo”.

Enquanto as necessidades individuais podem ser satisfeitas por meio de reações involuntárias desencadeadas imediatamente pela imagem da realidade, o psiquismo pode continuar operando como amálgama, isto é, com seus processos funcionais fundidos. No entanto, a partir do momento em que uma reação qualquer precisa ser contida ou controlada voluntariamente, o amálgama sensório-motor precisa se dissolver. Dessa forma, o psiquismo reflete a estrutura das atividades que o indivíduo realiza, e se desenvolve de acordo com as transformações estruturais dessas atividades, instituindo-se como uma hierarquia de motivos dinâmica (LEONTIEV, 1978). Por esse motivo, a periodização do desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural é feita com base na identificação da atividade que o promove em cada período, chamada de *atividade guia*, bem como das demandas e dos motivos geradores dessas atividades. Portanto, o psiquismo se institui como sistema na medida em que

o sucesso na execução das atividades que ele orienta e regula exigem a interfuncionalidade, isto é, a diferenciação dos processos funcionais e o estabelecimento de relações e vínculos entre eles.

Os processos que se originam do amálgama sensório-motor são os processos sensoriais e perceptuais, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, os processos afetivos emoções e sentimentos (MARTINS, 2013) e a motricidade. Todos eles se desenvolvem culturalmente superando por incorporação suas bases naturais, o que possibilita o retorno do psiquismo, em algumas situações, aos seus modos de funcionamento primitivos, naturais ou elementares. Vigotski (VYGOTSKI, 1995), apropriando-se dos termos empregados pela psicologia em sua época, designa os processos naturais do psiquismo como *funções psíquicas elementares* e os processos culturais como *funções psíquicas superiores*. Neste trabalho, contudo, a fim de evitar uma hierarquização indevida dos processos funcionais, eles serão tratados respectivamente como naturais ou elementares e culturais ou complexos, exceto em caso de citações literais de outras/os autoras/es que utilizam a terminologia vigotskiana.

As atividades humanas se caracterizam como tal por serem atividades conscientes, orientadas e reguladas por uma imagem subjetiva da realidade. A função de orientação e regulação das ações humanas desempenhada pela imagem faz com que ela, embora seja subjetiva, isto é, de um sujeito particular, conquiste objetividade ao longo do desenvolvimento, tornando-se cada vez mais fidedigna à realidade representada. No entanto, essa conquista depende das condições sociais nas quais o desenvolvimento ocorre, que pode favorecer ou dificultar o acesso ao patrimônio cultural humano genérico, isto é, aos produtos do trabalho humano historicamente acumulados. É por meio da apropriação dos produtos do trabalho intelectual humano com potencial de desvelamento da realidade que os indivíduos podem apreendê-la objetivamente, reproduzindo no seu pensamento a essência dos objetos e fenômenos que a compõem. Na sociedade capitalista, porém, essa possibilidade não se concretiza na vida da maioria das pessoas.

Se os processos funcionais originalmente têm função adaptativa, isto é, favorecem a sobrevivência do organismo, todos eles precisam se manter ativos enquanto o indivíduo atua sobre a realidade. No entanto, a estrutura das atividades que o indivíduo realiza pode privilegiar ora um ora outro processo, do qual depende num dado instante o sucesso de uma ação e a preservação do organismo. Desse modo, a estrutura das atividades humanas institui uma dinâmica de figura e fundo entre os processos psíquicos, segundo a qual em cada momento alguns processos se destacam, operando dentro do sistema interfuncional como

figura enquanto os outros processos operam simultaneamente como fundo, podendo se destacar e assumir a posição de figura num instante seguinte. Tal fato é importante para o presente estudo porque as emoções, como se verá mais adiante, em razão de desempenharem um papel diretamente relacionado às necessidades mais elementares do organismo, ao serem desencadeadas podem inibir os outros processos, entre eles o pensamento, relegando-os ao segundo plano, o que pode ser utilizado como um poderoso instrumento de controle social.

De acordo com Vigotski (VYGOTSKI, 1995), as atividades humanas são capazes de transformar o amálgama sensório-perceptual em sistema interfuncional porque nelas surgem estímulos artificiais que visam submeter o comportamento de um indivíduo ao controle de outro. Posteriormente, esses estímulos artificiais existentes apenas nas relações interpessoais ou intersíquicas são internalizados, convertendo-se em instrumentos intrapsíquicos, os quais possibilitam a submissão do comportamento ao controle individual voluntário, que Vigotski denomina de *autodomínio da conduta*. Ainda segundo Vigotski, esses estímulos artificiais, chamados de *signos*, são análogos aos instrumentos de trabalho porque, enquanto esses últimos possibilitam transformar a realidade externa, os signos transformam o psiquismo humano fazendo-o superar seus limites biológicos, legados pela natureza. Dessa forma, o desenvolvimento ocorre na atividade, de acordo com Vigotski, como um processo de internalização dos signos que se apresentam primeiro nas relações intersíquicas, conforme se verá a seguir.

## **2.2 O desenvolvimento do psiquismo como consequência da internalização de signos**

Conforme apontado anteriormente, o psiquismo se desenvolve pela transformação de um amálgama sensório-motor, que reflete a realidade e desencadeia comportamentos involuntários, em sistema interfuncional, que possibilita o autodomínio da conduta, por demandas das atividades que orienta e regula, por intermédio da internalização de signos. Os signos são estímulos artificiais ou elementos da cultura que se manifestam como controladores externos do comportamento individual nas relações interpessoais, os quais posteriormente se convertem em controladores internos, tal como afirma Vigotski na sua *lei genética geral do desenvolvimento cultural*. Tal lei afirma que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, no início entre os homens [e as mulheres] como



categoria intersíquica e em seguida no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa<sup>1</sup>).

De acordo com essa lei geral, é de suma importância para o desenvolvimento humano as relações interpessoais estabelecidas por cada indivíduo, pois é tão somente nelas que os signos se consubstanciam, manifestando-se como controladores externos capazes de produzir transformações qualitativas do psiquismo, fazendo-o passar do funcionamento exclusivamente involuntário para a possibilidade de funcionamento voluntário, isto é, dirigido consciente ou intencionalmente. Assim, os controladores externos do comportamento só podem ser considerados signos quando rompem a fusão natural existente entre processos funcionais diferentes, o que decorre das exigências sociais que intermediam as relações dos indivíduos com os objetos. Nesse sentido Vigotski parafraseia a tese marxiana segundo a qual “a essência humana [...] é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1845/2007, p. 534) dizendo que “a natureza psíquica do homem [e da mulher] vem a ser o conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura” (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa<sup>2</sup>).

O que se defende acima talvez fique mais evidente se se considerar a aquisição de novos comportamentos mediante processos de condicionamento respondente. O condicionamento respondente, demonstrado experimentalmente por Pavlov, consiste na apresentação de estímulos neutros, incapazes de desencadear qualquer reação do organismo, pareada com estímulos chamados *incondicionados* que, na natureza, desencadeiam reações imediatas, involuntárias. Após a apresentação simultânea de um estímulo neutro e um incondicionado uma ou mais vezes, o indivíduo aprende a reagir diante do estímulo neutro da mesma forma que reage ao estímulo incondicionado, ainda que esse último deixe de ser apresentado. O que ocorre nesse caso é a conversão do estímulo neutro em estímulo *condicionado*, que pode ser entendida como um desenvolvimento quantitativo do psiquismo, o qual passa a reagir da mesma forma ao estímulo incondicionado e a tantos quantos forem os condicionados.

Diferente, porém, é o processo no qual se estabelece uma relação entre duas ou mais pessoas, as quais atuam como mediadoras da relação umas das outras com a realidade objetiva. Nesse processo, os indivíduos na relação aparecem como condicionantes dos

---

<sup>1</sup> No original: “[...] *toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica.*”

<sup>2</sup> No original: “[...] *la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura.*”

comportamentos uns dos outros, podendo desencadear, dirigir e aprovar ou desaprovar esses comportamentos. Até aqui, no entanto, não foi apresentada qualquer diferença significativa: um objeto pode desencadear, dirigir e até mesmo “aprovar” ou “desaprovar” comportamentos, na medida em que a relação imediata com ele pode ser fonte de prazer ou dor para o indivíduo. Todavia, a atuação dos objetos sobre os indivíduos é sempre decorrente de suas propriedades materiais objetivas, enquanto a dos indivíduos entre si é intersubjetiva, ou seja, envolve a atuação e a contra atuação de necessidades, interesses, valores sociais, pessoais e a intencionalidade das ações de cada um, determinadas pelas vivências que constituem suas histórias de desenvolvimento.

O rompimento da fusão natural entre os processos de apreensão da realidade objetiva e os comportamentos subsequentes, portanto, não é uma exigência da natureza ou da relação imediata com os objetos, mas apenas das relações intersubjetivas, as quais exigem a contenção de reações naturais ou espontâneas desaprovando-as sempre que elas contrariam necessidades, interesses, ou valores sociais ou individuais vigentes na situação. Assim, por exemplo, o “não” de uma pessoa qualquer dirigido a uma criança, ainda que não tenha significado linguístico para ela, pode ser percebido como um veto a um comportamento que ela apresenta ou às vezes apenas insinua ou inicia, pela sonoridade mais grave e intensa da voz dessa pessoa e pela expressão corporal e facial do qual é acompanhado, estímulos que afetam a criança negativamente. Dessa forma o “não”, pelo seu aspecto exterior, sonoro, ou pelo seu significado, assim como pela expressão corporal e facial de quem fala, capaz de vetar um comportamento individual a partir de fora pode, num momento seguinte, passar a vetá-lo a partir de dentro, de acordo com a vontade do próprio indivíduo, funcionando, portanto, como signo.

O desenvolvimento começa, assim, com a inibição de reações imediatas que promovem a dissolução do amálgama sensório-motor, interpondo, por internalização, mediadores culturais entre processos funcionais distintos, como por exemplo, entre a apreensão sensório-perceptual da realidade e uma reação emocional ou um comportamento motor. Apenas depois disso se torna possível a apresentação de comportamentos variados que podem ser sancionados, isto é, avaliados positivamente, também em conformidade com as necessidades, interesses, valores pessoais e sociais vigentes. Na base desse processo estão as emoções, como mecanismos selecionados filogeneticamente que apontam, na natureza, por meio de sensações emocionais agradáveis ou desagradáveis originadas internamente, o resultado da avaliação feita constantemente pelo organismo da sua correlação com o meio. Os produtos dessa avaliação, as sensações emocionais, têm sua origem nas alterações fisiológicas

que preparam a reação imediata de aproximação ou fuga do organismo em relação aos estímulos que, respectivamente, favorecem ou ameaçam a sua sobrevivência. Na sequência, será discutido como esse processo primitivo do psiquismo se vincula aos demais processos funcionais convertendo-se em função cultural complexa.

### 2.3 O desenvolvimento dos processos afetivos emoções e sentimentos

Para tratar do desenvolvimento dos processos afetivos emoções e sentimentos, faz-se necessário definir os termos *vivência*, *afeto*, *emoção* e *sentimento* na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

O significado do termo *vivência* é controverso, porque Vigotski o emprega com significações distintas no conjunto da sua obra (TOASSA, 2011). Neste trabalho, o termo *vivência* denota a unidade dos aspectos objetivos e subjetivos da relação do indivíduo com o mundo, tratada como uma relação do tipo sujeito-objeto, referindo-se ao sentido que uma dada situação objetiva adquire para um sujeito particular. Zoia Prestes (2012), ao analisar a tradução das obras de Vigotski no Brasil, discute o significado do vocábulo russo que se traduz para a língua portuguesa como *vivência*, *perejivanie*. Essa autora destaca a definição do conceito apresentada por Vigotski no texto “A crise dos sete anos”, onde ele diz que

*Perejivanie* para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim com está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perejivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade. (VIGOTSKI *apud* PRESTES, 2012, p. 129)

Em sua análise, Prestes (2012, p. 130) conclui que Vigotski emprega a palavra *perejivanie* com um significado próximo ao encontrado para a palavra *vivenciar* no dicionário Houaiss, qual seja: “viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela”. Gisele Toassa (2011, p. 231), por outro lado, após analisar o emprego do termo em diferentes momentos da produção teórica vigotskiana, afirma que no último período dessa produção, que inclui o texto “A crise dos sete anos”, o seu significado se afasta daquilo que ele representa no senso comum, e “as vivências passam a ser consideradas unidades personalidade-meio; relação interior da criança com um ou outro momento da realidade”, podendo descrever “conteúdos intelectuais, discursivos, sensoriais, motores e afetivos”.

Martins (2013), por sua vez, distingue dentre as vivências aquelas que são profundamente marcadas por emoções e sentimentos e se caracterizam como *vivências afetivas*, as quais transformam a relação sujeito-objeto modificando as reações que o objeto pode desencadear no sujeito.

Em relação ao termo *afeto*, analisando o seu emprego nas obras de Vigotski, Leontiev e Bozhovich, Martins (2013) define afetos como “processos emocionais relacionados às necessidades e às atividades que se opõem à passividade ou indiferença do sujeito em face do objeto” (p. 259, nota de rodapé). Ao referir-se a processos emocionais, essa definição de afeto vincula-se à de emoção que, conforme explicado anteriormente, é um processo do qual decorrem sensações positivas ou negativas que expressam o resultado da avaliação da correlação do organismo com o meio para orientar e regular as ações desse organismo. Desse modo, um afeto indica a presença, no campo perceptual do indivíduo, de um objeto que ele não pode ignorar, porque se trata de um objeto com o qual ele entra em contato direto, ou cujas propriedades atraem sua atenção porque se relacionam à possibilidade de satisfação de uma necessidade imediata, ou indicam uma ameaça, provocando uma reação.

Essa concepção de afeto se aproxima da definição presente na *Ética* de Spinoza, obra que era uma referência, junto com o materialismo histórico-dialético, para o projeto de Vigotski de formulação de uma teoria histórico-cultural das emoções. Segundo Spinoza (2013), existem três afetos primários, dos quais decorrem todos os outros: a alegria, a tristeza e o desejo. Esses afetos não são, contudo, emoções. A alegria é o afeto que consiste na percepção de um aumento da potência para existir e agir do corpo e da mente, que Spinoza chama de *conatus*. A tristeza, ao contrário, consiste na percepção de uma diminuição do *conatus*. Por fim, o desejo é o próprio *conatus* do corpo e da mente, seu esforço de autoconservação, associado à percepção consciente desse esforço. Spinoza também se refere ao *conatus* do corpo e da mente como *apetite*, e ao *conatus* apenas da mente como *vontade*. Spinoza distingue ainda os afetos que o corpo e a mente (ou o pensamento) recebem do seu exterior daqueles que o corpo e o pensamento enviam de si para fora, chamando os primeiros de afetos passivos ou *paixões* e os últimos de afetos ativos ou *ações*.

Com Spinoza como referência, Vigotski acreditava ser possível superar o dualismo cartesiano que opunha, na psicologia, emoção e razão, a primeira como atributo do corpo e a segunda da mente, também dissociados. Isso porque para Spinoza o pensamento racional, na medida em que apreende a essência da realidade, ou a realidade a partir de suas causas, é percebido como afeto de alegria causado internamente, pelo movimento do próprio pensamento, sendo, por conseguinte, um afeto ativo. Assim, a razão poderia submeter os

afetos porque ela própria, razão, é um afeto ativo que se contrapõe aos outros afetos, prevalecendo nessa dinâmica os afetos de maior intensidade. De acordo com essa ideia, Vigotski (2004) afirma que “o pensamento está, segundo expressão de Spinoza, a serviço das emoções, e o indivíduo que tem inteligência é dono das emoções” (p. 116). Essa afirmação, portanto, já aponta para a artificialidade da cisão que se opera na formação de competências socioemocionais, a qual pressupõe que o desenvolvimento cognitivo não tem impacto sobre a expressão de emoções e sentimentos.

Sobre as emoções, já foi dito que elas são processos que compreendem sensações decorrentes de reações orgânicas à imagem da realidade, cuja função é preparar o organismo para as reações comportamentais que ocorrem simultaneamente visando assegurar a sobrevivência do indivíduo. Para Vigotski, as emoções correspondem “ao resultado da avaliação que o próprio organismo faz da sua correlação com o meio” (2010a, p. 136), e Leontiev (1978, s/p) afirma que

As emoções preenchem as funções de sinais internos, [...]. A característica especial das emoções reside no fato de que refletem relacionamentos entre os motivos (necessidades) e o sucesso, ou a possibilidade de sucesso, de realizar a ação do sujeito que responde a esses motivos. Não estamos falando, aqui, sobre o reflexo desses relacionamentos, mas sobre um reflexo seu que se dá de forma direta e sensorial, sobre a experiência. Assim, eles aparecem como resultado da atualização de um motivo (necessidade), e antes de uma avaliação racional do sujeito a respeito de sua atividade.

Blagonadzhina, por sua vez, afirma que as emoções não são “o reflexo mesmo dos objetos e fenômenos reais, mas são o reflexo da relação que existe entre eles, as necessidades e os motivos da atividade do sujeito” (1960, p. 355, tradução nossa<sup>3</sup>), sendo importante ressaltar ainda que

As emoções mais simples relacionadas com as necessidades orgânicas existem nos animais, mas as emoções humanas, inclusive as mais elementares, diferenciam-se fundamentalmente das dos animais pelo fato de que são emoções de um *ser social*. Por isso o homem [e a mulher] satisfaz[em] inclusive as necessidades orgânicas mais elementares de acordo com as exigências sociais e de maneira distinta de como o fazem os animais. O homem [e a mulher] não despedaça[m] a comida com as mãos, mas utiliza[m] a faca e o garfo; não se lança[m] sobre a comida em qualquer condição, mas começa[m] a comer somente quando há condições sociais

---

<sup>3</sup> No original: “[...] *el reflejo mismo de los objetos y fenómenos reales, sino que son el reflejo de la relación que hay entre ellos, las necesidades y los motivos de actividad del sujeto.*”

determinadas de tempo e lugar. (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 359, *grifo no original*, tradução nossa<sup>4</sup>)

Por fim, os sentimentos são processos que decorrem das interconexões estabelecidas entre emoções e conceitos, originando-se e desenvolvendo-se, portanto, socialmente, paralelamente ao desenvolvimento histórico dos conceitos, e individualmente, no seu processo de apropriação, o qual abarca tanto a reprodução do significado social que eles assumem ao longo da história como a produção de sentido pessoal para cada um deles, a partir das vivências individuais às quais eles se relacionam. De acordo com Blagonadezhina (1960), os sentimentos se vinculam unicamente a necessidades culturais ou espirituais, às quais Leontiev se refere como necessidades funcionais superiores, já abordadas anteriormente. Segundo Vigotski, “A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa” (2004, p. 126), isto é, sob a forma de *conceitos*.

Emoções e sentimentos não são, portanto, processos fisiológicos reativos independentes de quaisquer conteúdos cognitivos, e não podem ser estudados dessa forma, apartados dos processos ideativos racionais desencadeados simultaneamente pelos objetos e fenômenos da realidade. Além disso, emoções e sentimentos são processos que se transformam histórica e culturalmente, não sendo possível eternizá-los nem universalizá-los. O amor, por exemplo, considerado uma emoção ou um sentimento que Spinoza define como “a alegria, acompanhada da ideia de uma causa exterior” (2013, p. 108), assumiu ao longo da história diferentes conteúdos ideativos e formas de expressão. Alexandra Kolontai (2009) apresenta a história desse sentimento, da qual se reproduz abaixo alguns trechos:

Durante os anos de domínio da sociedade patriarcal e de criação das formas do Estado, o sentimento de amor normal foi, sem dúvida alguma, a amizade entre dois indivíduos de uma mesma tribo. Era de transcendental importância para a coletividade, [...] o fato de que todos os seus indivíduos estivessem unidos por sentimentos de amor e vínculos espirituais.

As emoções que correspondiam melhor a essa finalidade eram as do amor-amizade e não as das relações sexuais. [...] (p. 116)

---

<sup>4</sup> No original: “*Las emociones más sencillas relacionadas con las necesidades orgánicas existen en los animales, pero las emociones humanas, incluso las más elementales, se diferencian fundamentalmente de las animales en que son emociones de un ser social. Por esto el hombre satisface incluso las necesidades orgánicas más elementales, de acuerdo con las exigencias sociales y de distinta manera a como lo hacen los animales. El hombre no despedaza la comida con las manos, sino que utiliza el cuchillo y el tenedor; no se lanza sobre la comida en cualquier condición, sino que empieza a comer solamente cuando hay unas condiciones sociales determinadas de tiempo y lugar.*”

[...] Durante a época feudal, não era conveniente para o homem antepor seus sentimentos pessoais aos interesses da família. [...]

Não obstante, foi durante os séculos do feudalismo que o sentimento do amor entre os seres de sexos diferentes adquiriu certo direito, pela primeira vez, na história da humanidade. [...]

O sentimento do amor pode impulsionar o homem enamorado [...] a realizar atos que não poderia levar ao fim, se tivesse outra disposição de espírito. [...] O cavaleiro enamorado agia estimulado pelo desejo de distinguir-se para conquistar os favores da sua eleita. (p. 118-9)

A burguesia, com o espírito unitário que a caracterizava<sup>5</sup>, pretendia tirar proveito do amor e converter, portanto, esse sentimento num meio de consolidar os laços familiares.

[...] O amor saía constantemente dos limites matrimoniais que lhe haviam imposto e tomava forma de união livre ou de adultério, [...]

O ideal burguês do amor não corresponde às necessidades da camada social mais numerosa, não atende às necessidades da classe operária. Tampouco atende às aspirações de vida dos intelectuais. A isso se deve, precisamente, o enorme interesse que despertam, nos países capitalistas muito desenvolvidos, todos os problemas do sexo e do amor. (KOLONTAI, 2009, p. 126)

Uma característica importante das emoções é o fato de que elas são invasivas, isto é, podem se apossar do indivíduo, emergindo como figura na dinâmica de funcionamento do psiquismo e mantendo ao fundo os demais processos, inviabilizando temporariamente o controle voluntário da conduta (MARTINS, 2013). Segundo Vigotski, em situações “na qual o sujeito está em tensão emocional, se restabelece a conexão direta entre os impulsos motores e sensoriais” (2004, p. 108), isto é, as emoções promovem o retorno do psiquismo ao seu modo de funcionamento primitivo, recompondo a unidade dos processos anteriormente fundidos no amálgama sensorio-motor. Isso decorre, por sua vez, do fato de que as emoções emergem das relações imediatas entre sujeito e objeto dado que possuem, na natureza, a função de assegurar a preservação da integridade do organismo do sujeito em qualquer situação. Nesses casos, considerando-se que as emoções são desencadeadas de forma imediata pelas propriedades isoladas dos estímulos presentes no campo perceptual, na medida em que a totalidade desse campo vai se reconstituindo na imagem da realidade, a relação sujeito-objeto se altera, promovendo o esvanecimento da reação emocional. Isso caracteriza até mesmo os estados de reação emocional mais intensos, ou de *comoção emocional*, como estados circunstanciais ou transitórios, submetidos ao processo de apreensão mais ou menos parcial do campo perceptual (MARTINS, 2013).

---

<sup>5</sup> O tempo verbal empregado pela autora reflete o fato de que o texto foi escrito na URSS, portanto numa sociedade onde a burguesia já não mais existia como classe social.

Os sentimentos, por outro lado, adquirem a estabilidade do valor atribuído a um aspecto da realidade que intermedia a relação do indivíduo com o mundo. Blagonadezhina (1960) e Zaporozhets (2017) classificam os sentimentos como *morais*, *estéticos* ou *intelectuais*. De acordo com essa classificação, os sentimentos morais são produtos da comparação dos atos e pensamentos ou intenções do indivíduo com os interesses e as normas de conduta sociais, que podem ou não coincidir provocando, no último caso, situações de sofrimento imediato que se justificam e são recompensadas pelo cumprimento das imposições sociais. Blagonadezhina destaca que “Para compreender a conduta é necessário conhecer a essência social das emoções morais, inexplicáveis do ponto de vista da teoria que tenta explicar todos os atos humanos pela tendência à satisfação sensorial” (1960, p. 367-8, tradução nossa<sup>6</sup>). Da mesma forma, os sentimentos estéticos são determinados pelos padrões de beleza instituídos culturalmente e estão relacionados à captação sensório-perceptual dos objetos. Na sociedade soviética, segundo Blagonadezhina, a valoração estética das obras de arte era determinada pela necessidade de correspondência entre o seu conteúdo ideológico e a realidade objetiva, sendo o *realismo socialista* o tipo mais elevado de expressão artística. Por fim, os sentimentos intelectuais “dependem de que se satisfaçam os interesses cognoscitivos, de que se solucionem os problemas racionais, de que se encontre a verdade. [...] Esses sentimentos incluem a vivência de que os conhecimentos são reflexo da verdade objetiva” (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 370, tradução nossa<sup>7</sup>).

Na classificação spinozana são afetos, além do amor e do ódio descritos anteriormente, a admiração, o desprezo, a atração, a aversão, a adoração, o escárnio, a esperança, o medo, a segurança, o desespero, o gáudio, a decepção, a comiseração, o reconhecimento, a indignação, a consideração, a desconsideração, a inveja, a misericórdia, a satisfação consigo mesmo, a humildade, o arrependimento, a soberba, o rebaixamento, a glória, a vergonha, a saudade, a emulação, o agradecimento ou a gratidão, a benevolência, a ira, a vingança, a crueldade ou sevícia, o temor, a audácia, a covardia, o pavor, a cortesia e a polidez, a ambição, a gula, a embriaguez, a avareza e a luxúria (SPINOZA, 2013). Embora Vigotski (VYGOTSKI, 2017) acertadamente tenha descartado essa classificação, tendo em vista que se trata de uma tentativa de descrever afetos atemporais e universais, vale a pena

---

<sup>6</sup> No original: “Para comprender la conducta es necesario conocer la esencia social de las emociones morales, inexplicables desde el punto de vista de la teoría que intenta explicar todos los actos humanos por la tendencia hacia la satisfacción sensorial.”

<sup>7</sup> No original: “Los sentimientos intelectuales están ligados a la actividad cognoscitiva de las personas, dependen de que se satisfagan los intereses cognoscitivos, de que se solucionen los problemas racionales, de que se encuentre la verdad. [...] Estos sentimientos incluyen la vivencia de que los conocimientos son reflejo de la verdad objetiva.”



mencioná-la como exemplo de conceitos historicamente relacionados a afetos, emoções e sentimentos.

Um conceito, para Vigotski, é uma generalização que reflete a essência de um objeto ou fenômeno existente na realidade. Essa generalização, por sua vez, é uma operação racional, ou seja, do pensamento, que constitui o conteúdo semântico ou o significado de uma palavra, e se expressa por meio dela. Os indivíduos, porém, no seu desenvolvimento, nas suas relações interpessoais, só têm acesso direto ao aspecto externo das palavras, isto é, aos seus significantes, e não aos significados. Assim, os conceitos também precisam se desenvolver no interior das palavras, as quais podem ser empregadas, antes de se tornarem verdadeiros conceitos, como atributos dos objetos ou fenômenos que designam ou ainda como *pseudoconceitos*. Para Vigotski (2001), os verdadeiros conceitos só podem ser formados na adolescência, sendo precedidos por duas fases que consistem no emprego de palavras primeiro como expressão de encadeamentos sincréticos e, posteriormente, como complexos, pois,

[...] os[/as] adultos[/as] não podem transmitir à criança o seu modo de pensar. [...] As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos[/as] adultos[/as], e recebe um produto que é semelhante ao produto dos[/as] adultos[/as] porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos *pseudoconceito*. (VIGOTSKI, 2001, p. 193)

Inicialmente, a palavra aparece para as crianças em desenvolvimento, portanto, como mais uma propriedade do objeto que ela designa, assim como o cheiro, a cor, a forma, o tamanho, a textura, etc. Posteriormente, em razão do fato de uma mesma palavra ser empregada para designar objetos diversos, são acionados processos que buscam identificar regularidades, isto é, os traços comuns desses objetos aos quais então a palavra remete. Esses processos são as operações racionais do pensamento, quais sejam, a *análise*, a *síntese*, a *comparação*, a *abstração* e a *generalização*. Análise e síntese são processos que operam em unidade: a análise consiste na decomposição dos objetos e fenômenos que propicia a descoberta de suas partes componentes e de suas propriedades, bem como das conexões existentes entre elas, daquilo que as tornam partes integrantes de uma totalidade específica, ou de várias; a síntese, por sua vez, consiste na reconstituição do todo decomposto pela análise, sendo que ambos os processos ocorrem alternadamente.

O pensamento, subsequentemente, efetua comparações visando identificar semelhanças e diferenças entre aquilo que busca conhecer e o já conhecido, processo que possibilita a classificação dos objetos e fenômenos e se caracteriza como a forma mais elementar de produção do conhecimento. Na sequência, abstração e generalização constituem uma nova unidade de operações racionais efetuadas pelo pensamento pela qual os objetos e fenômenos particulares são categorizados e convertidos em conceitos. A abstração, nesse processo, consiste na incorporação dos conteúdos particulares dos objetos e fenômenos às categorias universais, enquanto a generalização, ao contrário, compreende a apreensão dos traços de universalidade a partir dos quais as categorias se instituem. Todavia, é importante destacar que as operações de abstração e generalização não eliminam, na formação do conceito, as particularidades dos objetos e fenômenos que lhes deram origem, mas incorporam-nas ao significado da palavra. Segundo Vigotski (2004),

Em primeiro lugar, o conceito não consiste na fotografia coletiva, nem depende de que se apaguem os traços individuais do objeto, mas no fato de que o conhecemos em suas relações, em suas conexões, e, em segundo lugar, no conceito o objeto não é uma imagem modificada mas, como mostram as investigações psicológicas atuais, a predisposição a toda uma série de apreciações. (VIGOTSKI, 2004, p. 121)

Os conceitos sintetizam ainda uma relação entre significado e sentido das palavras por meio das quais se expressam. Vigotski (2001) define o sentido de uma palavra como “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (p. 465), e o significado como “apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (idem). Assim o conceito, como reflexo da realidade objetiva, capta e expressa nas relações intersubjetivas, no significado da palavra, aspectos compartilhados da realidade e, ao mesmo tempo, no sentido, aspectos relacionados às vivências individuais das/os interlocutoras/es. Segundo Vigotski, “A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos” (2001, p. 465-6), vinculando os conceitos num sistema que intermedia a relação dos indivíduos consigo mesmo e com a realidade.

Os conceitos, como partes de um sistema, ao se desenvolverem podem promover mudanças estruturais, isto é, saltos qualitativos no desenvolvimento desse sistema, que é determinante dos modos individuais de ser e de se relacionar com o mundo, ou seja, da personalidade de cada pessoa. As emoções fazem parte desse sistema porque elas mesmas, ao serem nomeadas, tornam-se conceitos. Os sentimentos, por conseguinte, surgem e se desenvolvem relacionando-se com os conceitos carregados de conteúdo emocional. De acordo

com Vigotski, essas relações se estabelecem como juízos acerca da realidade, em processos de valoração afetiva positiva ou negativa dos objetos e fenômenos que a compõem. Assim, conceitos estéticos, éticos e políticos, por exemplo, vinculam-se às ideias de belo, bem, mal, justiça, etc., as quais por sua vez incorporam os processos emocionais de valoração positiva ou negativa da situação do indivíduo em relação ao meio social. São, portanto, os valores sociais que se instituem como signos para o desenvolvimento afetivo, ou seja, de emoções e sentimentos. Segundo Vigotski (2004, p. 126-7),

No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade. [...] O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões. [...] Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção.

Desse modo, é impossível dissociar o controle das emoções, pelo indivíduo, da sua capacidade de compreender e avaliar objetivamente a realidade, e de analisar criticamente os valores que se lhe apresentam, o que demanda o desenvolvimento do seu pensamento até as suas máximas possibilidades, a menos que se pretenda manter, com essa separação, os indivíduos se relacionando com o mundo exclusivamente por meio dos seus processos funcionais mais elementares, nos limites dos comportamentos de adaptação à realidade imediata, por mais injusta que ela seja, isto é, nos limites da animalidade de cada um. Portanto, a psicologia histórico-cultural não nega a possibilidade de controle das reações emocionais, mas entende que esse controle deve ser propiciado pelo desenvolvimento do pensamento e só pode ser exercido pelo indivíduo de forma indireta, tal como fazem, por exemplo, as atrizes e os atores no teatro para expressarem-se emocionalmente em conformidade com as vivências das suas personagens e não das próprias, produzindo na plateia reações emocionais autênticas. De acordo com Vigotski,

[...] todas as investigações psicofisiológicas modernas das emoções mostram que o caminho para desenvolver as emoções e, portanto, o caminho para provocar e criar artificialmente novas emoções não se baseia na intervenção direta da nossa vontade na esfera das sensações, [...].

[...] Só indiretamente, criando um complexo sistema de ideias, conceitos e imagens, do qual faz parte também uma determinada emoção, podemos provocar os sentimentos necessários e com isso dar um colorido psicológico peculiar a todo o conjunto do sistema em questão e à sua manifestação externa. (VYGOTSKI, 2017, p. 339, tradução nossa<sup>8</sup>)

Assim, portanto, duas opções se apresentam para o controle individual das emoções e sentimentos: o treinamento de reações emocionais consideradas mais adequadas em alguns contextos ou algumas situações sociais, ou o desenvolvimento do pensamento como possibilidade de se exercer um controle voluntário indireto sobre esses processos. Para a psicologia histórico-cultural, não resta dúvida, a segunda opção é a única condizente com uma perspectiva de humanização pela via da educação, especialmente pela educação escolar, a única que de fato pode ser considerada como um processo de desenvolvimento que promove a superação dos limites naturais do psiquismo humano. Diante disso, discorreremos a seguir sobre o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos, bem como o papel específico que a escola deve desempenhar nesse processo.

#### **2.4 O desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos na educação escolar**

O pensamento é o processo por meio do qual a imagem subjetiva pode reproduzir fidedignamente a realidade objetiva, superando a apreensão aparente dos objetos e fenômenos pela apreensão das conexões existentes entre eles. Com isso, o pensamento possibilita solucionar problemas postos pelas atividades na relação do gênero humano ou do indivíduo com o mundo, na medida em que a apreensão fidedigna da realidade é condição necessária para a sua transformação consciente por meio do trabalho. Dessa forma o pensamento é desencadeado pela relação afetiva do indivíduo com a realidade pois, como aponta Vigotski (2001),

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. [...] A compreensão efetiva e

---

<sup>8</sup> No original: “[...] todas las investigaciones psicofisiológicas modernas de las emociones muestran que el camino para desarrollar las emociones y, por tanto, el camino para provocar y crear artificialmente nuevas emociones no se basa en la intervención directa de nuestra voluntad en la esfera de las sensaciones, [...]. [...] Solo indirectamente, creando un complejo sistema de ideas, conceptos e imágenes, de los que forma también parte una determinada emoción, podemos provocar los sentimientos necesarios y con ello darle un colorido psicológico peculiar a todo el conjunto del sistema en cuestión y a su manifestación externa.”

plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva. (VIGOTSKI, 2001, p. 479-80)

Mesmo fora do âmbito da psicologia histórico-cultural, como no campo das neurociências, por exemplo, há quem compreenda o pensamento como extensão dos processos afetivos. Segundo o neurocientista António Damásio (1994/2012), a reação emocional primitiva consiste em uma tomada de decisão automatizada, selecionada filogeneticamente, ou seja, um processo cognitivo imediato diante de uma situação na qual o indivíduo não disporia de tempo suficiente para raciocinar e agir conscientemente, sem colocar em risco a sua sobrevivência, sendo o pensamento uma evolução desse processo. Por esse motivo é possível afirmar que, tanto do ponto de vista da psicologia histórico-cultural quanto de neurocientistas que buscam superar enfoques biologizantes, os processos emocionais e racionais se implicam mutuamente caracterizando-se, por conseguinte, como processos afetivo-cognitivos.

Em sua origem, o pensamento consiste na descoberta das conexões aparentes entre os objetos e fenômenos que se apresentam imediatamente no campo sensório-perceptual do indivíduo. Tais conexões são descobertas na atividade de manipulação dos objetos, porém não se tratam no início de conexões objetivamente existentes, mas de conexões subjetivas, estabelecidas no processo particular de apreensão da realidade (VIGOTSKI, 2001). Nesse período do desenvolvimento, o pensamento ainda não se vinculou à linguagem e se configura, portanto, como pensamento pré-verbal. Considerando-se, além disso, a sua dependência em relação à atividade manipulatória, o pensamento nesse período é tratado como *pensamento efetivo* ou *motor-vívido*. Posteriormente, quando pensamento e linguagem se entrecruzam, começa a se desenvolver o pensamento verbal, primeiro como *pensamento figurativo* e, por fim, como *pensamento abstrato* ou *lógico-discursivo*.

De acordo com Martins (2013), o pensamento figurativo decorre das abstrações e generalizações contidas nas palavras e se caracteriza como um processo orientado por imagens dependentes dos conteúdos aparentes das vivências individuais. O pensamento abstrato, por outro lado, opera por meio de conceitos e, ainda de acordo com Martins (2013, p. 206), “visa, por essência, à superação do conhecimento aparente, sensorialmente dado, em direção à descoberta de relações internas, ocultas à percepção – porém, fundantes da existência do objeto ou fenômeno”. O pensamento abstrato compreende duas formas distintas que podem ou não se desenvolver, a depender dos conteúdos disponibilizados nas atividades de estudo realizadas: o *pensamento empírico* e o *pensamento*

*teórico*. Com base em Davidov, Martins (2013) define o pensamento empírico como aquele que apreende a realidade em conformidade com as prescrições e dentro dos limites da lógica formal, enquanto o pensamento teórico se fundamenta na lógica dialética, a qual se mostra “como condição para uma forma de conhecimento apta a penetrar e identificar as tendências de movimento da realidade” (p. 209), sem o que não é possível a atividade transformadora.

O pensamento se desenvolve no processo de formação de conceitos. Conforme dito anteriormente, os conceitos compõem um sistema que intermedia a relação dos indivíduos com o mundo e consigo mesmo, desenvolvendo-se como partes interdependentes desse sistema. De acordo com Vigotski (2001), os conceitos podem se originar dos conteúdos concretos das vivências individuais, na relação espontânea do indivíduo com a realidade, configurando-se como *conceitos espontâneos*, ou como abstrações produzidas e reproduzidas sistematicamente, instituindo-se como *conceitos científicos*. Nessa perspectiva, os conceitos espontâneos que, segundo Vigotski (2001, p. 350), “são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo”, devem se desenvolver no sentido de se incorporarem ao pensamento lógico, constituindo o conteúdo concreto dos conceitos científicos, enquanto os conceitos científicos, cuja força “se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade<sup>9</sup> [i.e., voluntariedade]”, devem, ao contrário, conquistar conteúdos concretos, vinculando-se à realidade social e às vivências individuais. Para Vigotski,

O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade [i.e., voluntariedade] e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade [i.e., voluntariedade]. (VIGOTSKI, 2001, p. 350)

De acordo com Vigotski (2001), a educação escolar deve garantir o acesso das/os estudantes aos conceitos que não fazem parte dos seus campos de experiência pessoal e da concretude e, por conseguinte, não são dados à apreensão espontânea, ou seja, a educação

---

<sup>9</sup> O emprego da palavra *arbitrariedade* na tradução feita por Paulo Bezerra do russo para o português da obra “Pensamento e Linguagem” (VIGOTSKI, 2001) é equivocado. No contexto em que é empregado, esse termo faz referência ao que diferencia os processos naturais e os processos culturais do psiquismo, ou seja, a possibilidade de controle *voluntário*. Portanto, entende-se que o termo empregado pelo tradutor tem o significado de controle *arbitrado*, dependente da *vontade*, mas é ambíguo e pode ser interpretado com o significado contrário, como controle arbitrário, casual, facultativo, ou seja, descontrolado. Problemas de tradução como esse, causadores de engano na interpretação da obra de Vigotski, foram analisados por Prestes (2012).

escolar deve garantir o acesso aos conceitos científicos. Isso porque somente os conceitos que sintetizam atividade intelectual sistematizada podem promover, ao serem apropriados como signos, o desenvolvimento do pensamento abstrato ou lógico-discursivo, empírico ou teórico, necessário para a apreensão e a transformação da realidade. Essa constatação também é feita pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005), o que a leva a defender que a função precípua da educação escolar é a socialização dos conhecimentos sistematizados, artísticos, científicos e filosóficos, e a se opor a qualquer proposta que secundarize esses conhecimentos no trabalho pedagógico.

Em continuidade a apresentação dos fundamentos psicológicos que deverão orientar a análise das propostas de formação de competências socioemocionais nas escolas, será abordada a seguir a dinâmica da relação entre desenvolvimento afetivo e cognitivo instituída pela estrutura das atividades guias de cada período do desenvolvimento, bem como os processos de generalização de afetos e de formação de valores pelos quais se vinculam emoções e pensamentos.

## **2.5 A unidade afetivo-cognitiva nas atividades, generalização de afetos e formação de valores**

Já foi dito neste capítulo que o desenvolvimento individual ocorre na atividade, em decorrência da internalização dos signos que se consubstanciam tão somente nas relações intersubjetivas. Por sua vez, o estabelecimento de relações intersubjetivas no desenvolvimento individual decorre da impossibilidade de as crianças satisfazerem suas necessidades orgânicas mais elementares sozinhas e, portanto, de sobreviverem isoladas. Desse modo, a relação com outras pessoas responde a uma necessidade humana e provoca nas/os bebês, desde o seu nascimento, reações comportamentais e emocionais expressivas que favorecem a formação de vínculos interpessoais, tornando-se a relação interpessoal ou intersubjetiva motivo das atividades umas das outras. Por conseguinte, as atividades individuais podem ser orientadas tanto para outras pessoas quanto para objetos, e as atividades guias de cada período do desenvolvimento são orientadas de forma alternada, segundo Elkonin (2017), ora para pessoas ora para objetos. O conceito de atividade guia, mencionado anteriormente, remete à atividade que se caracteriza pelos seguintes aspectos:

Primeiramente, é a atividade em forma da qual surgem e dentro da qual se diferenciam outros tipos de atividade. [...]

Em segundo lugar, a atividade guia é uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares. [...] Disso não decorre que a formação ou reestruturação de todos os processos psíquicos acontece somente dentro da atividade guia. Alguns processos psíquicos formam-se e reestruturam-se não diretamente na própria atividade guia, mas também em outras atividades que estão geneticamente ligadas a ela. [...]

Em terceiro, a atividade guia é uma atividade da qual dependem intimamente, num determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas observáveis da personalidade da criança. [...]

Então, a atividade guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV apud PRESTES, 2012, p. 182-3)

Para Elkonin (2017) e Leontiev (2017), as atividades cujos motivos são outras pessoas promovem o desenvolvimento individual na esfera afetiva, enquanto as atividades cujos motivos são objetos promovem o desenvolvimento na esfera cognitiva, predominantemente. Nessa perspectiva, são fases de desenvolvimento predominantemente afetivo, isto é, voltadas ao desenvolvimento das relações interpessoais, aquelas em que a atividade guia são as chamadas *comunicação emocional direta*, que corresponde ao primeiro ano de vida da criança, o *jogo de papéis*, correspondente à idade pré-escolar, de 3 a 6 anos, e a *comunicação íntima pessoal*, correspondente à pré-adolescência ou adolescência inicial, de 10 a 14 anos. Por outro lado, são fases de desenvolvimento predominantemente cognitivo aquelas em que a atividade guia são a *atividade objetiva manipulatória*, que corresponde à primeira infância, de 1 a 3 anos, a *atividade de estudo* da idade escolar, de 6 a 10 anos, e a *atividade de estudo ou profissional* da adolescência, de 14 a 17 anos. Essa periodização é baseada no contexto histórico-cultural da URSS, onde foi formulada, e pode ser utilizada como referência para a compreensão do desenvolvimento cultural no contexto brasileiro atual apenas de forma aproximada.

Leontiev (1978) explica a alternância do desenvolvimento entre as esferas afetiva e cognitiva do psiquismo a partir da estrutura das atividades guias, dizendo que, no início do desenvolvimento da criança, suas relações com os objetos e com as pessoas estão fundidas, formando linhas de desenvolvimento que mais tarde se separam e se interconectam, alternando fases em que há “predominância do desenvolvimento da atividade objetiva (prática e cognitiva) com fases do desenvolvimento de inter-relações com as pessoas e com a sociedade” (s/p). Elkonin e Leontiev, portanto, só consideram como relação afetiva a relação que se estabelece entre pessoas, mas não entre pessoas e objetos, caracterizando-se essa última como uma relação cognitiva. Isso talvez se deva ao uso comum do termo afeto, que segundo Abbagnano (2012, p. 20), indica “a classe restrita de emoções que acompanham



algumas relações interpessoais (entre pais[/mães] e filhos[/as], entre amigos[/as], entre parentes)”. No entanto, na medida em que os objetos de conhecimento podem afetar as pessoas dirigindo a sua atenção ou ainda sendo causa de alegria, tristeza, desejo, etc., a relação entre pessoas e objetos também pode ser tratada como uma relação afetiva e, em se tratando da relação de uma pessoa com um objeto para o qual a sua atividade se dirige, isto é, com um motivo, essa relação é, sem dúvida, afetiva.

Assim a criança, no primeiro período do seu desenvolvimento precisa, para sobreviver, constituir vínculos com outras pessoas que possam satisfazer suas necessidades, já que ela não tem condições de fazer isso sozinha. Desse modo, seu desenvolvimento ocorrerá sobre a base de reações emocionais comunicativas ou expressivas inatas, de tal maneira que ao ter uma necessidade satisfeita se produza nela um afeto positivo e esse afeto seja comunicado, em resposta, por sua expressão corporal e facial. A comunicação, pela criança, da sua satisfação, ou seja, do seu estado emocional, opera como causa de afetos positivos na pessoa responsável por essa satisfação, o que possibilita a criação de um vínculo afetivo entre essa pessoa e a criança, já que a criança se alegra com quem lhe oferece cuidados e essa pessoa se alegra com a reação da criança a esses cuidados, tornando-se uma o motivo para as ações da outra. É, portanto, pela necessidade de garantir sua sobrevivência em estado de total dependência de outras pessoas que se institui como atividade guia do desenvolvimento da criança de até um ano a comunicação emocional direta, isto é, a comunicação imediata, pela criança, do seu estado emocional à/ao sua/seu cuidador/a.

Estabelecidos os vínculos interpessoais que garantem a sobrevivência da criança, ela passa a se interessar pelos objetos que se apresentam concomitantes à relação interpessoal. Para a criança, tais objetos passam a ser também causadores de afetos alegres, tristes e, por conseguinte, de desejos, convertendo-se assim em motivos de atividades, segundo a acepção de Leontiev. Dessa forma ganha importância para o desenvolvimento da criança a atividade de manipulação de objetos, ou a atividade objetual manipulatória, que no período imediatamente anterior já estava presente como atividade acessória. Essa atividade, embora seja definida como atividade cognitiva, dado que consiste no conhecimento e reconhecimento de objetos pela criança, é também afetiva porque pela própria definição de motivo compreende-se que qualquer objeto das ações e operações que a criança realiza precisa antes de tudo suscitar o seu interesse, isto é, afetá-la.

Posteriormente, quando percebe que as pessoas mais velhas desempenham papéis ou realizam atividades diferentes da sua ou que lhes são proibidas, a criança começa a representar esses papéis nas suas brincadeiras, imitando o comportamento dessas pessoas e,

consequentemente, apropriando-se das regras que regulam o papel e podem estar tanto implícitas quanto explícitas na atividade. Diz-se que o desenvolvimento, nesse período, é predominantemente afetivo porque o que afeta a criança é o papel social desempenhado pela pessoa que ela imita na brincadeira. Nesse período em que o jogo de papéis surge como atividade guia, é possível que se manifeste na criança o interesse de representar o papel de estudante, especialmente se ela ainda não vai à escola, ou professor/a e, além disso, o interesse de saber aquilo que as pessoas mais velhas sabem. Esse último interesse será a base sobre a qual o conhecimento, na escola, será convertido em motivo da atividade guia do período seguinte, qual seja, a atividade de estudo.

A atividade de estudo que, como o próprio nome sugere, consiste na atividade pela qual a criança se apropria dos conhecimentos produzidos e oferecidos pela sociedade, principalmente na escola, é tratada como uma atividade que propicia o desenvolvimento na esfera cognitiva, predominantemente do pensamento teórico. Contudo, se tratada unicamente por esse viés, um aspecto importante dessa atividade deixará de ser observado, comprometendo-se o desenvolvimento da criança: conhecer deve se tornar, para a criança, causa de afetos alegres pois, do contrário, o esforço necessário para que a apropriação do conhecimento ocorra irá afastá-la da atividade de estudo. Na verdade, na afirmação de que a atividade de estudo se institui como atividade guia do desenvolvimento num dado período está pressuposto que o conhecimento tenha se tornado motivo da atividade, o que implica o reconhecimento do seu caráter afetivo. Porém, é importante ressaltar esse caráter tendo em vista que, se ele for desprezado, a criança poderá estar na escola sem que a atividade de estudo se institua como guia do seu desenvolvimento. Sendo assim, a atividade de estudo é gestada pela relação da criança com o conhecimento já produzido mediada por alguém que detém esse conhecimento, e não pelo contato direto da criança com a realidade a ser conhecida num processo de produção ou construção de conhecimento.

No período em que o desenvolvimento é guiado pela atividade de estudo, surgem comparações entre as crianças e o seu desempenho nas diversas atividades que elas realizam. Nesse contexto, têm início ou intensificam-se processos de diferenciação e identificação entre as crianças, o que despertará o interesse de umas pelas outras, em segundo plano. Mais tarde, esse interesse passa a dirigir o desenvolvimento, transformando em atividade guia a comunicação íntima pessoal, isto é, a comunicação entre pares, que se acentua na pré-adolescência com as mudanças físicas que ocorrem na puberdade e em decorrência das expectativas e das demandas sociais que se apresentam às/aos jovens de 10 a 14 anos. Em seguida, no último período identificado por Elkonin, as expectativas sociais

relacionadas à aproximação da idade adulta fazem com que as/os jovens se interessem novamente pelos estudos ou iniciem a vida profissional, o que coloca o desenvolvimento individual novamente na dependência da atividade de estudo ou, diferentemente, da atividade profissional. É importante destacar que na perspectiva da psicologia histórico-cultural o desenvolvimento qualitativo do psiquismo não cessa após esse período, podendo ocorrer até o final da vida do indivíduo, sempre na dependência do conteúdo das atividades que cada um realiza.

De acordo com Vigotski (2008), no período em que o desenvolvimento é promovido pelas brincadeiras e pelos jogos de papéis, inicia-se a formação dos valores individuais, já que essas atividades demandam a submissão a regras e exigem das crianças a inibição dos seus comportamentos impulsivos e o adiamento da satisfação dos desejos individuais. Dessa forma, institui-se nas brincadeiras e nos jogos de papéis um confronto entre afetos contrários, de insatisfação causada pela impossibilidade de se atender imediatamente aos desejos e, ao mesmo tempo, de satisfação determinada pela participação na atividade e pelo sucesso no cumprimento de suas regras, quando isso é valorizado socialmente. Ainda de acordo com Vigotski, “uma característica essencial da brincadeira é a regra, que se transformou em afeto. [...] O cumprimento da regra é a fonte de satisfação” (2008, p. 33). Assim, as brincadeiras e os jogos de papéis exigem das crianças que elas tenham consciência de suas próprias ações para submetê-las às regras, e a continuidade dessas atividades revela que o afeto decorrente do cumprimento da regra é mais forte do que aquele decorrente da contenção dos impulsos imediatos.

Se as regras, contudo, transformam-se em afetos, na medida em que são também conceitos podem ser incorporadas por outros conceitos e se generalizar, conferindo tendências afetivas a conceitos relacionados ou a todo o sistema conceitual de um indivíduo. Para ilustrar esse processo, Vigotski (2008, p. 26) cita “um caso de complexo de baixa autoestima” de uma criança com microcefalia, a qual era alvo de deboches das outras crianças. Situações isoladas de deboche determinavam inicialmente reações também isoladas da criança, tais como quebrar espelhos e vidros que refletiam sua imagem. A partir da idade pré-escolar, porém, a ocorrência de situações semelhantes evidenciou uma regra permanentemente em vigor a qual, por sua vez, propiciou a generalização do afeto da criança, fazendo surgir a baixa autoestima como um sentimento de fundo constante, mediador da relação da criança consigo mesma e com o mundo, que se manifestava “independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno”, nesse

caso o sentido atribuído à microcefalia como traço identitário da criança, valorado negativamente.

Ocorre, entretanto, que historicamente algumas regras se tornam valores sociais passíveis de se tornarem, pelo processo de internalização de signos, valores individuais a partir dos quais se avalia emocionalmente os vários aspectos da realidade. O psicólogo ucraniano Alexander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981), discípulo de Vigotski que trabalhou muitos anos com Leontiev e Luria (PUENTES, 2013), relata experimentos feitos com crianças em idade pré-escolar que possibilitam entender como o desenvolvimento afetivo se vincula à formação de valores. Em um dos experimentos, com duração aproximada de oito meses, um grupo de crianças deveria realizar atividades pouco atrativas depois de seu/sua instrutor/a ter-lhes explicado o significado e a importância dessas atividades para o grupo, com uma das crianças sendo indicada como monitora para supervisionar a execução das tarefas. Ao final das atividades, o trabalho do/a monitor/a era avaliado sistematicamente pelo/a instrutor/a e pelas crianças. Zaporozhets relata que esse processo criou expectativas em relação às ações do/a monitor/a que, ao satisfazê-las, recebia a aprovação do grupo e, quando não as satisfazia, gerava reações negativas. De acordo com Zaporozhets,

A essência do experimento repousa em reorientar a criança para novos valores. Ocorreu uma espécie de desvalorização dos jogos e brincadeiras anteriormente valorizados e, conseqüentemente, aumentou o valor das tarefas anteriormente menos atraentes, sérias e difíceis. Devido à participação sistemática em uma importante atividade comum, as crianças descobriram seu verdadeiro sentido, sua utilidade para os outros ao seu redor e a importância de seu próprio papel desempenhado nessa atividade. Desta forma, foram criados pré-requisitos psicológicos para a aquisição de padrões e exigências sociais das crianças, o que foi necessário para a realização bem-sucedida da atividade laboral conjunta. (ZAPOROZHETS, 2002, p. 50, tradução nossa<sup>10</sup>)

A partir do experimento relatado, Zaporozhets identificou estágios no processo de formação dos motivos sociais nas crianças: no primeiro, quando os motivos sociais ainda não existiam, as crianças se recusavam a participar das tarefas ou começavam a brincar antes de completá-las; no estágio seguinte as tarefas eram realizadas apenas sob a

---

<sup>10</sup> No original: “*The essence of the experiment lies in reorienting the child to new values. A kind of devaluation of the previously least attractive serious and difficult tasks increased. Due to systematic participation in an important common activity, the children discovered its true sense, its usefulness for others around them, and the importance their own role played in this activity. In this way, psychological prerequisites were created for children’s acquisition of social standards and requirements, the fulfillment of which was necessary for the successful realization of the joint labor activity.*”

influência direta do/a instrutor/a e da avaliação do grupo; e, por último, as crianças atuavam por iniciativa própria, independentemente de instrução ou incentivo, visando satisfazer as necessidades do grupo. Assim, foi constatado que o desenvolvimento na esfera afetiva ocorreu pela transformação gradual da indiferença da criança em relação ao fato de ser avaliada por outras pessoas à preocupação com a avaliação quando estava diante do grupo e, finalmente, à avaliação do seu desempenho por ela mesma, inclusive na ausência de controle externo, e do quanto o resultado de suas ações corresponderam aos interesses das outras pessoas, tornados interesses próprios.

Nos seus experimentos, Zaporozhets consegue explicitar a gênese social dos sentimentos e demonstrar que o seu desenvolvimento ocorre em conformidade com a lei genética geral do desenvolvimento cultural, apresentada anteriormente. Como signo existente nas relações intersubjetivas que foi internalizado, a sanção emocional positiva ou negativa do comportamento da criança passa a se manifestar previamente, antes de qualquer ação, como resposta à situação imaginária da sua realização e do seu significado. De acordo com Zaporozhets,

[...] sugerimos que a antecipação emocional surge como resultado da atividade de orientação interna específica da criança, que se forma com base em sua interação prática com a realidade circundante. No decorrer desta atividade, forma-se um sistema funcional único, que combina integralmente processos afetivos e cognitivos específicos. Desenvolvendo-se dentro deste sistema, as emoções são intelectualizadas, tornam-se *inteligentes*, generalizadas e antecipatórias, enquanto os processos cognitivos que funcionam neste sistema adquirem um caráter afetivo e começam a desempenhar um papel especial na discriminação e na formação do sentido. (ZAPOROZHETS, 2002, p. 57, *grifo no original*, tradução nossa<sup>11</sup>)

No excerto acima as emoções aparecem vinculadas à imaginação, processo funcional que transforma a imagem da realidade e possibilita, desse modo, a transformação da própria realidade, quando a imagem transformada institui-se como orientadora das ações do indivíduo. Ao projetar o futuro pelo processo imaginativo, a imagem subjetiva pode desencadear reações emocionais antecipatórias, determinando as ações individuais subsequentes pelo sentimento decorrente dessa projeção. Em outra série de experimentos, Zaporozhets (2002) conseguiu observar o surgimento da empatia, quando depois de repetidas

---

<sup>11</sup> No original: “[...] we suggested that emotional anticipation arises as a result of the child's special internal orienting-research activity, which forms on the basis of his practical interaction with surrounding reality. In the course of this activity, a unique functional system forms, which integrally combines both affective and special cognitive processes. Developing within this system, the emotions are intellectualized, they become intelligent, generalized, and anticipatory, while cognitive processes functioning in this system, acquire an affective nature and begin to perform a special role in meaning discrimination and meaning formation.”

leituras de histórias curtas ou contos de fadas para crianças pré-escolares, acompanhadas de ilustrações, os indicadores fisiológicos das emoções das crianças (pulsação, resposta galvânica da pele, tensão muscular, tremor e respiração) mostraram que as emoções que emergiam nelas antecipavam o que iria acontecer ao/à herói/heroína da narrativa. Nesse caso, ele afirma, a imagem emocional da realidade refletia um interesse mais social do que individual, dado que essa imagem se formava, na criança, a partir da experiência de outra pessoa, o/a herói/heroína literária/o. Vigotski (2010b), ao discutir o papel do meio no desenvolvimento infantil, afirma que aquilo que se espera que a criança desenvolva deve estar presente no meio desde o início do seu desenvolvimento, como “forma final ou ideal – ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final do seu desenvolvimento, alcançará” (p. 693). Vigotski explica essa tese tomando como exemplo o desenvolvimento da fala, como segue:

De qual maneira se desenvolve na criança essa forma ideal ou final, digamos, da fala? Nós vimos que a criança domina no início de seu desenvolvimento apenas uma forma primária, ou seja, digamos que no campo da fala ela pronuncia apenas palavras em separado. Mas essas palavras consistem, em parte, no diálogo da criança com a mãe, que já domina a forma ideal, aquela forma que deverá surgir na criança no final de seu desenvolvimento. Poderia a criança de um ano ou de um ano e meio de vida dominar essa forma ideal, ou seja, simplesmente assimilá-la, simplesmente copiá-la? Não poderia. Poderia a criança dessa idade, apesar disso, movimentar-se do primeiro passo ao segundo progressivamente, de modo a ajustar sua forma primária a essa forma final? Sim, pesquisas indicam que é assim que acontece na realidade. (VIGOTSKI, 2010b, p. 695)

Portanto, de acordo com Zaporozhets e Vigotski, os sentimentos e os valores que se espera formar nas crianças devem estar presentes no meio em que elas se desenvolvem, sendo indispensável, porém não suficiente, que as escolas socializem os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos com a classe trabalhadora, pois é necessário que ao mesmo tempo se forme o que Zaporozhets (2002) chama de atitude emocional em relação à realidade. No âmbito pedagógico o professor Dermeval Saviani, já nas primeiras formulações da pedagogia histórico-crítica, reconhece que ninguém nasce sabendo pensar e sentir, e que para aprendermos a pensar e sentir é necessário que as escolas nos ofereçam aquilo que não nos é garantido na vida cotidiana: conhecimento científico e, acrescentamos, valores outros que não sejam os que sustentam a sociedade capitalista!

Para a psicologia histórico-cultural, o nível de desenvolvimento alcançado pelos processos afetivos e cognitivos em decorrência da apropriação de conhecimentos

científicos não se expressa apenas na escola, nas atividades artísticas e intelectuais, ou no trabalho, mas no modo de ser dos indivíduos, em todos os âmbitos de sua existência, ou seja, na sua personalidade (MARTINS, 2013), conceito que será discutido a seguir.

## **2.6 A personalidade e seus atributos como expressão do desenvolvimento cultural dos processos psíquicos**

Conforme dito anteriormente, a personalidade é o modo de ser de cada indivíduo (MARTINS, 2007; 2013) e se constitui como síntese do desenvolvimento cultural alcançado pelos processos afetivos e cognitivos do sistema interfuncional psíquico, promovido pela apropriação de conhecimentos sistematizados, artísticos, científicos e filosóficos, os quais atuam no psiquismo humano como signos. De acordo com Smirnov (apud MARTINS, 2007), a personalidade apresenta três conjuntos de propriedades designadas *temperamento, capacidades e aptidões e caráter*<sup>12</sup>. Considerando-se que as/os autoras/es citadas/os nas propostas de formação de competências socioemocionais utilizam alguns desses termos ou outros equivalentes, faz-se necessário defini-los de acordo com a psicologia histórico-cultural para que as propostas apresentadas possam ser analisadas.

A palavra *temperamento*, de origem latina, refere-se “ao ato ou efeito de temperar”, que por sua vez significa “misturar proporcionalmente” (CUNHA, 2010, p. 628). Como propriedade da personalidade, essa palavra remete à teoria de Hipócrates, apresentada no século V a.C., segundo a qual a personalidade resultava da mistura de quatro humores fundamentais, quais sejam: (1) sangue; (2) fleuma (linfa, soro, muco nasal e intestinal, saliva); (3) bile amarela; e (4) atrabile ou bile negra (ABBAGNANO, 2012, p. 1110-1). De acordo com Abbagnano (2012), atualmente a palavra caráter assume, no uso comum, o mesmo significado de temperamento, como as disposições ou inclinações naturais da personalidade. Segundo Vigotski (2010a), o *temperamento* compreende

[...] as peculiaridades da formação de todas as reações congênitas e hereditárias, a constituição hereditária do organismo. Assim, o temperamento é um conceito mais fisiológico e biológico e abrange o campo da personalidade que se manifesta nas reações instintivas, emocionais e reflexas. O temperamento é o conceito dominante

---

<sup>12</sup> N. S. Leites escreveu os capítulos sobre *capacidades* (cap. XV) e *temperamento* (cap. XVI) do livro “Psicologia” (SMIRNOV, 1960), da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. V. A. Krutetski escreveu o capítulo sobre *caráter* (cap. XVII) do referido livro. A autoria do livro em sua integralidade foi atribuída erroneamente a A. A. Smirnov, responsável pela publicação, devido ao fato de que os capítulos não contêm informação de autoria.

em toda aquela parte do nosso comportamento que se costuma reconhecer como involuntária e hereditária. (VIGOTSKI, 2010a, p. 398).

Martins (2007, p. 93), por sua vez, define o temperamento como “as qualidades naturais que sustentam o aspecto dinâmico da atividade psíquica do indivíduo, ou seja, representam seus aspectos mais estáveis, biologicamente arraigados e muitas vezes herdados”, o que mostra que a psicologia histórico-cultural não nega a existência de diferenças de personalidade determinadas por fatores biológicos hereditários. Essa autora ressalta, todavia, que àquilo que é dado pela natureza imbricam-se as diversas maneiras de se relacionar com o mundo desenvolvidas pela cultura e disponibilizadas aos indivíduos no seu processo de formação, compreensão que demanda romper a conexão ilusória estabelecida entre “inato e imutável”.

Já as *capacidades* correspondem às possibilidades de agir, pensar e sentir conquistadas pelos indivíduos como resultado das generalizações que ocorrem no processo de apropriação da cultura. Segundo Martins (2007), as capacidades se desenvolvem pela aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades, mas não se limitam ao conhecido e ao experimentado, pois essas aquisições promovem generalizações que ampliam as possibilidades de novas apropriações e objetivações. Essa autora afirma que

Falamos em desenvolvimento de capacidades quando a apropriação de determinados conhecimentos implica a estruturação de condições internas e externas que originem novas apropriações, das quais resultem novas condições e assim sucessivamente. Implica, portanto, um desenvolvimento criador facilitado pelas apropriações e objetivações. Assim, o desenvolvimento de capacidades transcende o sentido utilitário do conhecimento e da ação e, por isso, implica sempre possibilidades de análises, sínteses e generalizações. (MARTINS, 2007, p. 99)

O termo capacidade, portanto, não é sinônimo de competência, na medida em que a competência se forma pelo treinamento e a capacidade como generalização. Enquanto a formação da competência está sempre subordinada às experiências individuais prévias ou imediatas, as capacidades extrapolam, pelo processo de generalização, os conhecimentos, hábitos e habilidades adquiridos nas atividades. De origem latina, a palavra capacidade tem, no uso comum, o significado de “habilidade, aptidão” (CUNHA, 2010, p. 123). Todavia, no âmbito da psicologia histórico-cultural ela é empregada com significado distinto do significado dos termos *hábito*, *habilidade* e *aptidão*. Citando Smirnov (N. S. Leites), Martins (2007, p. 100) define hábitos como



[...] as maneiras de atuar resultante de treinamentos, que uma vez instalados se fixam, dispensando um planejamento prévio em sua execução, [...]

Portanto, os hábitos são indispensáveis em todos os tipos de atividade, pois interferem em sua rapidez, qualidade e constância, eliminando algumas operações auxiliares ou isoladas que se realizam quando os hábitos ainda não estão formados. Os hábitos tornam possível à pessoa realizar ao mesmo tempo várias operações, facilitando a execução de ações complexas, para as quais se diz ter desenvolvido habilidades. (MARTINS, 2007, p. 100)

Por conseguinte as habilidades seriam, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, equivalentes às competências, pois se adquirem mediante treinamento e se caracterizam pela execução de ações complexas possibilitada pela formação de hábitos. As *aptidões*, por fim, são definidas por Martins (2007), com base em N. S. Leites, como as bases naturais sobre as quais se desenvolvem as capacidades, ou as condições anatomofisiológicas que influenciam esse desenvolvimento as quais, no entanto, não se configuram como pré-requisitos nem são determinantes do desenvolvimento de capacidades. As aptidões incluem, por exemplo, a facilidade para discriminar estímulos de uma modalidade sensorial específica, como os estímulos sonoros. Nesse caso, a aptidão poderia propiciar o surgimento do interesse pela atividade de apreciação musical e o conseqüente desenvolvimento de capacidades relacionadas à sensibilidade auditiva e à percepção sonora da realidade, mas suas expressões jamais poderiam preterir o contato com a referida sonoridade. Segundo Smirnov, outra propriedade da personalidade é o caráter.

A palavra *caráter* deriva do latim e do grego e significa “cunho, marca”, sendo utilizada pelo senso comum com o significado de “qualidade inerente a uma pessoa, animal ou coisa” (CUNHA, 2010, p. 127). Segundo Abbagnano (2012), os antigos já usavam a palavra caráter se referindo ao “modo de ser ou de comportar-se habitual e constante de uma pessoa, à medida que individualiza e distingue a própria pessoa” (p. 133). Ele cita Heráclito, que disse que o caráter de um indivíduo é o seu destino, e Teocrasto, filósofo aristotélico que descreveu trinta tipos de caráter morais “precisamente com base em suas manifestações habituais” (p. 134). Para Vigotski (2010a), o caráter é a

[...] constituição específica da personalidade que nela se elabora sob a influência das reações adquiridas, noutros termos, caráter irá significar em relação à superestrutura individual erigida sobre o comportamento congênito a mesma coisa que significa o temperamento em relação às formas incondicionadas. (p. 398)

Na psicologia histórico-cultural, segundo Martins (2007), o termo *caráter* designa uma unidade constituída por traços de caráter inter-relacionados que se influenciam

mutuamente. Traços de caráter, por sua vez, são reações individuais a situações variadas que se repetem e se estabilizam, convertendo-se em padrões de reação que caracterizam o indivíduo. Citando Petrovski, Martins (2007) afirma que o caráter se divide em dois grandes conjuntos de traços, um dos quais agrupa “os traços que refletem o sistema de relações com a realidade externa, ou para com a sociedade, para com as outras pessoas e para com o trabalho” (p. 103), e o outro “as atitudes perante a realidade interna ou para com a própria pessoa. [...] bem como os traços volitivos de caráter, que refletem como o indivíduo regula conscientemente sua atividade com vistas ao máximo desenvolvimento de si mesmo” (idem).

Para Leontiev (1978, s/p), as “subestruturas psicológicas da personalidade”, que incluem o temperamento, as capacidades e aptidões e o caráter, manifestam-se “ou como condições, ou em suas origens e transformações, em mudanças de seu lugar na personalidade, as quais ocorrem no processo de seu desenvolvimento”. O conjunto da personalidade se estrutura como uma hierarquia de motivos que orientam as atividades que vinculam o indivíduo ao mundo. De acordo com Leontiev (1978, s/p), “a base real para a personalidade humana é o agregado de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, porém relações que são realizadas, e são realizadas através de sua atividade, ou, mais precisamente, pelo agregado de suas atividades multifacetadas”; além disso, “no curso do desenvolvimento do sujeito, suas atividades isoladas aparecem dentro de uma relação hierárquica” (idem). A partir dessa concepção, Martins (2005) salienta que a estrutura da personalidade agrega as atividades referentes ao relacionamento da pessoa consigo mesma, as atividades referentes às relações interpessoais e as atividades relacionadas à produção social. Ao se desenvolver na dependência da estrutura das atividades realizadas pelo indivíduo, na sociedade capitalista a personalidade sofre, inevitavelmente, os efeitos da alienação. De acordo com Martins (2005),

[...] temos que a atividade do homem [e da mulher] é a substância básica de sua personalidade e a atividade alienada, característica da organização capitalista, só pode ter como consequência a alienação da própria personalidade. As relações de alienação determinadas pela propriedade privada dos meios de produção circunscrevem as condições de construção da subjetividade dos indivíduos e, sendo assim, o homem [/a mulher] pertencente ao capitalismo é fundamentalmente o homem [/a mulher] alienado[/a], ainda que esta alienação se expresse em diferentes níveis e formas.

Em função disso, Martins (2005) propõe uma categorização das atividades individuais em quatro esferas, quais sejam: (1) *atividades fundamentais humanizadoras*; (2) *atividades objetivas humanizadoras*; (3) *atividades conformadoras da força de trabalho*; e (4) *atividades operacionalizadoras da força de trabalho*. As atividades fundamentais

humanizadoras são aquelas nas quais os atributos da personalidade, como as capacidades e aptidões, desenvolvem-se a serviço da humanização do indivíduo; tais atributos se expressam nas atividades objetivas humanizadoras, nas quais se utilizam as capacidades desenvolvidas “em benefício do indivíduo e de sua essência genérica” (MARTINS, 2005, p. 122). Por outro lado, as atividades conformadoras da força de trabalho são aquelas nas quais se desenvolvem capacidades e aptidões subjugadas “às necessidades externas, às relações sociais objetivas em que elas se inscrevem” (idem, p. 123); tais capacidades e aptidões são empregadas nas atividades operacionalizadoras da força de trabalho, cujos resultados beneficiam a sociedade, mas não o próprio indivíduo que os produziu (MARTINS, 2005). Sendo assim, ainda segundo a autora, o pleno desenvolvimento da personalidade pressupõe a superação da sociedade capitalista, dado que a manutenção dessa ordem exige que os indivíduos continuem subsumidos às *atividades conformadoras da força de trabalho* e às *atividades operacionalizadoras da força de trabalho*.

A partir do reconhecimento de que a personalidade sintetiza características individuais que se desenvolvem culturalmente, por meio das atividades que demandam o funcionamento do psiquismo como sistema e como unidade afetivo-cognitiva, serão apresentadas a seguir algumas considerações julgadas relevantes para o campo pedagógico, mais especificamente para a pedagogia histórico-crítica, tendo em vista que essa teoria se fundamenta, assim como a psicologia histórico-cultural, no materialismo histórico-dialético.

## **2.7 O psiquismo como sistema interfuncional afetivo-cognitivo: implicações para o trabalho pedagógico**

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica compartilham o entendimento de que é pela apropriação dos conhecimentos científicos que cada indivíduo desenvolve o seu pensamento e, desse modo, uma *concepção de mundo* mais fidedigna à realidade, bem como a sua própria *personalidade*. Na sua clássica definição de educação, Saviani (2005) afirma que o processo educativo escolar visa produzir intencionalmente a humanidade em cada indivíduo ou, de outro modo, constituir sobre a base do organismo individual, legado pela natureza, uma segunda natureza inorgânica, cultural. Desse modo, nem a pedagogia histórico-crítica nem a psicologia histórico-cultural compactuam com a redução da educação escolar ao processo de formação de competências, entendendo que isso implica limitar o desenvolvimento humano a aquisição de formas mais adaptadas de se

relacionar com o mundo, mais especificamente com a sociedade capitalista. Para Martins (2004, p. 71, *grifos no original*),

[...] subjugar os indivíduos a um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa significa ficar a meio caminho no exercício da sua função precípua, [...]. Dessa forma, o fortalecimento das rupturas necessárias a uma educação emancipatória conduz na direção do questionamento e da negação do ideário que iguala o trabalho, condição para a humanização dos homens [e das mulheres], e o emprego, condição para a venda da força de trabalho e sua decorrente coisificação, colocando no centro deste questionamento a historicidade da existência humana e as possibilidades de transformação.

Por tais razões, não compartilho um modelo de educação escolar que coloca a tarefa de construir competências sem antes definir claramente duas questões básicas, quais sejam: competências *para que* e a *serviço de quem?*

No caso das competências socioemocionais, essas perguntas já foram respondidas: tratam-se de competências que atendem aos interesses privados, o que se evidencia no fato de que elas vem sendo inseridas nas políticas educacionais por recomendação do BID, da OCDE e principalmente, no Brasil, do IAS. Assim, tendo em vista que a inserção das competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras já foi efetivada com a reforma do ensino médio e a publicação das BNCC, faz-se urgente a apresentação de alternativas pedagógicas a esse modelo de formação no que se refere ao aspecto afetivo do desenvolvimento. A pedagogia histórico-crítica, nesse sentido, deve explicitar na sua proposta os valores, as emoções e os sentimentos que devem orientar as práticas pedagógicas na sociedade capitalista. Temos por certo que a socialização do conhecimento em si e por si mesma não produzirá pessoas revolucionárias, pois a disposição para transformar a realidade depende também da formação de uma atitude emocional em direção a ela, como afirma Zaporozhets.

Martins (2013), concordando com Saviani no que se refere à função institucional da escola, defende que a direção consciente, intencional, do processo educativo pelas/os professoras/es só pode se efetivar pelo domínio das relações de interdependência que se estabelecem entre a forma, o conteúdo e a/o destinatária/o desse processo, ou da “tríade forma-conteúdo-destinatário” (p. 297). Nesse processo, nenhum dos elementos que o constitui pode ser isolado, e o planejamento do trabalho pedagógico deve sempre se basear na relação entre os três, dado que pela lógica dialética não existe na realidade forma sem conteúdo e a forma de apresentação de um conteúdo na prática pedagógica, isto é, a didática, determina a possibilidade de assimilação desse conteúdo pelos indivíduos em seus diferentes níveis de desenvolvimento e deve, ao mesmo tempo, ser determinada por ela. Por esse motivo, a

pedagogia histórico-crítica não faz e não pode fazer prescrições didático-metodológicas genéricas, pois ainda que alguns conteúdos sejam considerados essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos, a sua socialização deve ocorrer de acordo com a relação que esses conteúdos estabelecem com um determinado grupo de professor/a e estudantes.

Pela compreensão do psiquismo como sistema afetivo-cognitivo conclui-se que tanto o método de ensino como os conteúdos oferecidos no processo pedagógico, ao se apresentarem em vivências individuais, são submetidos a uma avaliação afetiva pelas pessoas envolvidas no processo, o que reforça a necessidade de conhecê-las. De acordo com Saviani (2004), a educação deve lidar com as/os alunas/os em sua concreticidade, o que supõe reconhecê-las/os como pertencentes a uma classe social, ou seja, à classe trabalhadora. Desse modo, ainda segundo Saviani, mesmo que essas/es alunas/os, por quaisquer motivos, não reconheçam os seus interesses de classe, são esses interesses que, em última instância, devem orientar o processo educativo. Por outro lado, é necessário reconhecer que se a concreticidade demanda admitir o pertencimento do indivíduo a uma classe, também demanda considerar as particularidades de cada um e o seu pertencimento a outros grupos, pois lidar com uma pessoa da classe trabalhadora como se todas elas fossem iguais é, da mesma forma, lidar com uma abstração que não possibilita dirigir adequadamente o processo educativo. Nesse sentido, o pertencimento a outros grupos revela-se uma particularidade mediadora da relação do indivíduo com a sociedade capitalista, na dialética singular-particular-universal. As/Os trabalhadoras/es, apesar de constituírem uma classe de pessoas que têm em comum o fato de serem exploradas pelo capital, são exploradas/os em diferentes níveis em função do pertencimento a grupos sociais que se identificam por crença, religião, etnia, raça, gênero, orientação sexual, etc., e isso não pode ser ignorado! Saviani (2008) reconhece essa necessidade quando explica que o/a professor/a parte, na educação escolar, de uma síntese precária da realidade, já que não conhece efetivamente mas deve conhecer suas/seus alunas/os, a quem se destina o processo. Cláudia Gomes (2008), por sua vez, afirma que as/os professoras/es precisam saber o que afeta as crianças e que

Levar a cabo essa ideia implica saber quem é a criança? De onde ela vem? Quais são seus afazeres no dia-a-dia fora da escola? E quais as necessidades que traz consigo para dentro dela, formadas na vida fora dessa instituição? Que lugar ela ocupa no interior das relações por onde transita? Ou seja, falamos de uma infância historicizada, com um lugar e um tempo marcados socialmente que condicionam o desenvolvimento das capacidades humanas.

Essas e outras indagações podem ser o ponto de partida, orientador de um novo olhar da escola e dos[/as] professores[/as] sobre esse sujeito do conhecimento e sobre suas motivações para esta ou aquela aprendizagem. (GOMES, 2008, p. 146)

Para Saviani (2008), a prática pedagógica deve ter como referência inicial e final a prática social na qual estudantes e professoras/es se inserem. Isso significa que o processo educativo deve partir de um conjunto heterogêneo de imagens da prática social já formadas por estudantes e professor/a em direção à homogeneização dessas imagens, de tal forma que todas elas possam refletir fidedignamente a realidade objetiva. Isso não significa, porém, que o/a professor/a deve simplesmente impor a sua imagem da realidade às/aos estudantes, ainda que ela seja a mais fidedigna (e espera-se que seja, pelo menos em relação ao aspecto da realidade colocado em discussão), mas que no diálogo com as/os estudantes ela/e deve transmitir essa imagem compartilhando as ferramentas conceituais que operam na sua formação, confluindo para a formação de imagens mais semelhantes, mas nunca idênticas, dado que todas elas refletem o mesmo objeto a partir de pontos de vista particulares. Porém, se os conteúdos escolares devem apenas instrumentalizar as/os estudantes para refletir fidedignamente a realidade, lembrando que a escola é *locus* de *episteme*, cabe aqui perguntar se a formação cultural *não científica* também deve ser objeto da educação escolar e, em caso afirmativo, a quais finalidades essa formação deve atender, para que seja possível determinar quais produções culturais da humanidade devem ser disponibilizadas pelas escolas às/aos estudantes.

As obras artísticas e literárias produzidas historicamente, por exemplo, ainda que tenham se tornado “clássicas”, não se enquadram na categoria de *episteme*, de conhecimento objetivo da realidade. Tratada por Vigotski (1999) como “técnica social dos sentimentos”, a arte exprime concepções de mundo produzidas em sociedades de classe, criando padrões estéticos e reproduzindo nas obras de referência valores morais muitas vezes coincidentes com os interesses dominantes. Assim, a arte tanto pode reproduzir em cada indivíduo o sentimento de indignação e inconformidade da/o artista com a realidade objetiva quanto o sentimento de aprovação dessa realidade, que pode ser apresentada como algo agradável, ressaltando-se os seus aspectos positivos. A apreciação do belo nas obras de arte, tratadas como unidade de forma e conteúdo, não pode estar associada, por exemplo, à reprodução de concepções mítico-religiosas do mundo se o que se pretende formar nos indivíduos é a capacidade de se indignar com a injustiça e a desigualdade da sociedade capitalista e os motivos para as ações transformadoras, revolucionárias, da realidade. Em suma, a socialização das obras de arte, na sociedade capitalista, não pode ser tratada como um fim em si mesma, com a finalidade única de desenvolver nos indivíduos a capacidade de apreciação ou expressão artística pela apropriação das formas de expressão mais elaboradas,

ignorando-se o fato de que muitas vezes o conteúdo dessas obras, ao invés de revelar, mistifica e oculta a realidade.

Apesar do que foi dito acima, o processo de socialização das obras de arte e literatura produzidas em diferentes momentos históricos, se mediado adequadamente, pode revelar um aspecto essencial da realidade, das emoções, dos sentimentos, da moral, dos padrões estéticos, etc.: sua historicidade. Referindo-se ao tratamento das questões de sexualidade e gênero na escola, Silva (2015, p. 85) destaca que o trabalho pedagógico com conteúdos literários de diferentes períodos, os quais contemplem “relações afetivas, sexuais, de gênero, etc. sob a perspectiva do momento histórico em que foram escritos”, pode colocar em evidência o caráter histórico e social dessas relações, bem como das emoções e sentimentos nelas envolvidas/os. Isso remete à importância de se garantir o enriquecimento cultural das/os professoras/es no seu processo de formação profissional como condição necessária para que a sua atuação possa promover a compreensão da realidade e o desenvolvimento esperado nas/os suas/seus alunas/os.

Essa discussão remete a outra que não deve ser tratada superficialmente no âmbito de uma pedagogia marxista, referente ao chamado *lugar de fala*. O lugar de fala pode ser confundido com a argumentação *ad hominem*, isto é, com uma falácia na qual se tenta invalidar o argumento de um/a adversário/a num debate atacando-o/a pessoalmente, e não o seu argumento. O lugar de fala, porém, consiste em reconhecer o pertencimento das/os interlocutoras/es em uma discussão a grupos identitários diversos que se instituem como particularidades determinantes das vivências individuais de cada um e que, nessa situação, os indivíduos se encontram em situação privilegiada para falar sobre os grupos aos quais pertencem efetivamente. No entanto, o reconhecimento da posição privilegiada de um indivíduo para falar sobre o seu grupo de pertencimento não se baseia na subordinação do conhecimento científico à percepção subjetiva da realidade elaborada a partir das vivências individuais, mas no fato de que nessas vivências se manifestam *fenômenos sociais* objetivos relativos ao grupo em questão que os transformam em objetos de conhecimento privilegiados desse grupo. Assim, por exemplo, os grupos que sofrem preconceito étnico ou racial têm objetivamente presentes na sua realidade as várias formas de manifestação desse preconceito, e por esse motivo têm tanto mais interesse, por serem afetados diretamente, quanto mais possibilidades de apreender objetivamente esse fenômeno do que aqueles que se apropriam do conhecimento sobre o mesmo fenômeno intelectualmente e, do ponto de vista afetivo, no máximo empaticamente. De acordo com Djamila Ribeiro (2017, s/p),

O fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as consequências do racismo. Inclusive, ela até poderá dizer que nunca sentiu racismo, que sua vivência não comporta ou que ela nunca passou por isso. E sabemos o quanto alguns grupos adoram fazer uso dessas pessoas. Mas o fato dessa pessoa dizer que não sentiu racismo, não faz com que, por conta de sua localização social, ela não tenha tido menos oportunidades e direitos. A discussão é sobretudo estrutural e não “pós-moderna”, como os acusadores dessa teoria gostam de afirmar. A questão é que eles entenderam equivocadamente a questão e acabam agindo, como afirma Collins, de modo arquetipicamente pós-moderno ao reduzir ponto de vista às experiências individuais em vez de refletirem sobre locus social.

Pelo exposto, o planejamento didático deve prever quais processos de valoração os conteúdos e as formas do trabalho pedagógico podem ou devem acionar. Isso é necessário para que se possa intervir nesses processos de forma a garantir que as contradições sociais possam ser apreendidas não apenas racionalmente, mas também valoradas emocionalmente de acordo com o que representam para a humanidade, pois as ações revolucionárias, como quaisquer outras ações, só serão desencadeadas por aspectos da realidade capazes de mobilizar afetivamente os indivíduos. O planejamento didático deve considerar ainda a atividade guia do desenvolvimento das crianças e jovens em cada período do processo educativo, considerando que em cada um deles prevalece uma relação afetiva ora com os conhecimentos ora com as outras pessoas (ELKONIN, 2017). Com isso, deve se buscar garantir a formação de sentimentos positivos associados a aquisição de conhecimentos, criando-se motivos para a atividade de estudo. Contudo, não se está defendendo aqui uma educação hedonista, orientada para a produção de prazer contínuo nas crianças, se isso é possível, mas uma educação que seja capaz de produzir satisfação na medida em que ela oferece os instrumentos necessários à compreensão crítica da realidade social.

A criação de motivos para a atividade de estudo, que implica a valoração positiva pelas crianças da aquisição de conhecimentos, é um grande desafio para a educação escolar. Isso porque as transformações da realidade são movidas por contradições, nesse caso entre as tendências opostas de desvalorização e valorização do conhecimento, num momento em que prevalece a primeira. Como afirma Gomes (2008, p. 147), “não é possível supor o desejo ou o prazer pela leitura quando esta não se faz presente no cotidiano de uma criança, quando este objeto social não é valorizado, nem utilizado como ferramenta nas suas relações interpessoais”. Para que as crianças possam se desenvolver, apropriando-se de conhecimentos, é necessário que eles estejam presentes como signos no interior de uma relação intersubjetiva, o que no caso da educação escolar demanda a vinculação afetiva das crianças com as/os suas/seus professoras/es. Assim, as/os professoras/es, além de explicitarem uma relação positiva com os conhecimentos, na condição de forma final ou ideal para o desenvolvimento



das crianças, devem ser capazes de se vincular afetivamente a elas, o que pode acontecer de diversas formas como, por exemplo, uma vinculação afetiva fundada na *admiração* intelectual de um/a aluno/a pelo/a professor/a.

Além disso, a compreensão do fato de que o significado das palavras condensa conteúdos não apenas cognitivos, mas também afetivos, revela a importância de alguns cuidados no processo de socialização dos conhecimentos. É uma estratégia de dominação utilizada pela burguesia, por exemplo, disseminar o *medo de* e o *ódio a* qualquer projeto de transformação social, mesmo quando eles não visam promover a superação da sociedade capitalista, vinculando esses sentimentos a conceitos comumente presentes nesses projetos, tais como tem ocorrido no Brasil atualmente com a disseminação do ódio a tudo o que é defendido por grupos ou partidos políticos considerados de esquerda, e que se reduz e se expressa por meio de algumas palavras ou expressões e adjetivações mal empregadas como comunismo/comunista, direitos humanos, diversidade, feminismo/feminista, gênero, ideologia, laicidade, marxismo/marxista, socialismo/socialista, etc. Destarte, é importante não empregar as palavras considerando-se unicamente o seu conteúdo objetivo ou o seu significado, lembrando-se sempre de que elas podem estar “contaminadas” pelo seu uso midiático e vulgar de maneira que vem produzindo sentidos desencadeadores de reações emocionais intensas, capazes de dificultar ou impedir o estabelecimento ou a manutenção de uma discussão racional. Assim, adiar ou evitar o emprego de algumas palavras, quando elas não são imprescindíveis, pode ser proveitoso para não criar uma indisposição prévia ao conteúdo principal da discussão. Essa sugestão, no entanto, não pode ser confundida com uma tentativa de neutralização dos conteúdos pedagógicos, pois a não neutralidade dos conhecimentos é um pressuposto deste trabalho e, por esse motivo e pelo fato de estarmos em luta contra projetos como o “Escola Sem Partido”, aqui se defende exatamente o contrário, ou seja, a explicitação pelo/a professor/a do seu posicionamento político e ideológico.

Em síntese, faz-se necessário reconhecer que os diversos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos oferecidos pela escola afetam diferentemente cada indivíduo, isto é, são percebidos, pensados e sentidos de maneira distinta por cada pessoa, o que influencia sua imediata aceitação ou rejeição, ainda que esses conhecimentos possam ter o mesmo significado para todas as pessoas de uma determinada classe social e possam servir como instrumento de dominação ou emancipação dessa classe. Desse modo, entende-se relevante para a pedagogia histórico-crítica, se se pretende mobilizar a classe trabalhadora para promover a superação da sociedade capitalista, identificar, na seleção de conteúdos a serem socializados pela escola e no planejamento das atividades de ensino e aprendizagem,

quais emoções e sentimentos cada conteúdo pode ou deve suscitar. Todavia, esse processo não pode se confundir com as estratégias de manipulação das emoções e dos sentimentos da classe trabalhadora utilizadas pela burguesia, distinguindo-se pelo fato de que não se baseia na produção de reações emocionais padronizadas e ajustadas aos valores sociais ou à ideologia hegemônica, mas na produção de emoções e sentimentos mediada pelo desenvolvimento do pensamento teórico e pela compreensão maximamente fidedigna do real, capaz de inibir as reações involuntárias e possibilitar que o indivíduo oriente voluntária e intencionalmente as suas ações. Em seguida, no próximo capítulo, será analisado em que medida a inserção de objetivos de formação de competências socioemocionais na educação escolar corresponde ou não ao que aqui se propõe como finalidade de um processo educativo emancipador.

### **3 A formação de competências socioemocionais na escola: mais uma estratégia burguesa para a captura da subjetividade da classe trabalhadora**

Um homem pobre que seja ingrato, perdulário, insatisfeito e rebelde possui decerto uma personalidade plena e verdadeira. Constitui, de qualquer forma, um protesto sadio. (WILDE, 1983, s/p)

Depois de ter apresentado no primeiro capítulo deste trabalho os dados sobre competências socioemocionais coletados nos documentos selecionados (BASSI *et al.*, 2012; BRASIL, 2017a; 2017b; CEE/RJ, 2014; IAS, 2013; 2016; OCDE, 2015; SANTOS; PRIMI, 2014), no presente capítulo será exposta a análise desses dados baseada na psicologia histórico-cultural, apresentada no capítulo precedente, buscando verificar a hipótese de que a inserção de competências socioemocionais no currículo escolar vem atender ao interesse de perpetuação da situação de exploração da classe trabalhadora que caracteriza a sociedade capitalista, por meio da captura da subjetividade dessa classe. Para isso, será discutido inicialmente o que se compreende como captura da subjetividade e como ela pode ocorrer nos processos formativos, com destaque para a educação escolar.

#### **3.1 A captura da subjetividade e os processos formativos**

Conforme apontado na introdução deste trabalho, compreende-se como captura da subjetividade o processo de submissão total da subjetividade da classe trabalhadora aos interesses sociais hegemônicos. Consiste, portanto, na máxima alienação do/a trabalhador/a, do/a qual se exige a objetivação de todas as suas capacidades físicas e psicológicas e a apropriação de formas estereotipadas de ser e agir no mundo. Na sociedade capitalista as diferentes esferas da vida começam a ser organizadas para propiciar essa exteriorização completa da subjetividade que, submetida a processos normativos, resta esvaziada, configura-se como subjetividade indiferenciada, desumanizada, pronta para manter e reproduzir a ordem social. Assim, os processos formativos, com destaque para a educação escolar, tornam-se processos cujo objetivo é propiciar a expressão das diferenças individuais não para valorizá-las, como se apregoa nos discursos de respeito e valorização da diversidade, mas para submetê-las à ordem, adaptá-las, para que elas não se instituem como forças contrárias à manutenção e à reprodução do sistema capitalista.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a subjetividade individual corresponde à imagem subjetiva da realidade objetiva que orienta e regula a atividade humana, condensando determinações universais e singulares, aspectos objetivos e subjetivos oriundos das vivências particulares, conforme visto anteriormente. Desse modo, a conformação da subjetividade consiste no empobrecimento das vivências individuais e, conseqüentemente, da imagem da realidade. Na sociedade capitalista, a captura da subjetividade começa pela captura da força ou capacidade de trabalho, componente da imagem subjetiva que se objetiva, cristalizando-se nos produtos do trabalho. Como se sabe, nesta sociedade o/a trabalhador/a se aliena do produto e do processo de trabalho, da sua essência e do gênero humano, e essa alienação se aprofunda na passagem do modelo de produção fordista para o modelo toyotista, sob todos os aspectos.

Na relação do/a trabalhador/a com o produto do seu trabalho, ocorre inicialmente um processo de alienação parcial da subjetividade, na medida em que as/os trabalhadoras/es são destituídas das capacidades humanas individuais efetivamente empregadas na produção, cristalizadas no produto. No modelo de produção fordista essas capacidades são mínimas, pois os/as trabalhadores/as se especializam e sua força de trabalho é consumida na execução de operações repetidas durante toda a jornada, o que possibilita que outras capacidades se desenvolvam paralelamente, incluindo a capacidade de refletir fidedignamente a realidade por meio do acesso ao conhecimento e à cultura. Com o advento do toyotismo, porém, as possibilidades de pensar e sentir da classe trabalhadora começam a ser subtraídas para que ela não possa, em momento algum, avaliar fidedignamente sua situação nem racional nem emocionalmente, tendo em vista que essa avaliação inevitavelmente resulta em descontentamento e insatisfação com a exploração e a desigualdade e, eventualmente, insubordinação e revolta. Essa subtração se faz, por exemplo, exigindo-se que as/os trabalhadoras/es sejam flexíveis e multifuncionais e executem tarefas que ocupam o seu pensamento e mobilizam os seus sentimentos continuamente, até mesmo nas atividades de lazer e, além disso, na subordinação de todas as atividades livres à esfera do consumo.

Em relação ao processo de trabalho, no entanto, parece ocorrer, no discurso, um avanço no sentido da humanização do/a trabalhador/a, já que a execução das tarefas começa a demandar a formação e o emprego não somente de competências cognitivas mas também socioemocionais, ou seja, um suposto desenvolvimento integral dos indivíduos. Trata-se, porém, de mera aparência, que oculta a essência desumanizadora desse processo. Isso porque as operações racionais mais complexas passam a ser efetuadas por sistemas

informatizados, enquanto as/os trabalhadoras/es ocupam o seu pensamento apenas gerenciando a execução simultânea de múltiplas tarefas e fiscalizando o próprio trabalho e o da equipe a qual pertence. Além disso, a formação de competências cognitivas e socioemocionais caracteriza um empobrecimento da formação intelectual e afetiva, pois secundariza a aquisição de conhecimento na educação escolar e demanda o engajamento dos indivíduos em um processo contínuo de treinamento para desempenhar suas funções. Esse processo de formação contínua ocupa a maior parte do tempo fora do trabalho e contribui para o esgotamento físico e psicológico do/a trabalhador/a, o que a/o impede de apreender a realidade para além da sua aparência, submetendo-se o seu psiquismo unicamente ao atendimento das necessidades mais imediatas e urgentes. Assim, o trabalho continua alienando o/a trabalhador/a de sua essência e do gênero humano, na medida em que o desenvolvimento afetivo e cognitivo se torna cada vez mais limitado e impossibilitado de atingir o nível máximo alcançado historicamente pela humanidade.

Com a expansão do toyotismo o mercado de trabalho estabelece, então, um tipo ideal de subjetividade, que consolida na psicologia o modelo de personalidade dos cinco grandes fatores, apresentado como consensual. Ocorre que as contradições da sociedade capitalista não corroboram a formação espontânea de pessoas abertas a novas experiências, conscienciosas, extrovertidas, amáveis e emocionalmente estáveis. Assim, os processos formativos devem ser organizados para que isso aconteça tal como esperado, do que decorre a preocupação dos organismos internacionais com as condições de desenvolvimento e a formação dos indivíduos desde o seu nascimento que se expressam, no Brasil, na ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, na aprovação do ECA, do Estatuto da Primeira Infância e da Lei do Risco Psíquico, mencionadas no capítulo 1. Com exceção dessa última lei, a qual vem sendo contestada por conselhos e profissionais da área da saúde e pelo Ministério Público Federal (MPF) por vários motivos, dentre os quais a falta de “evidências científicas suficientes que subsidiem a aplicação universal de instrumentos de rastreamento para risco psíquico em crianças abaixo de vinte e quatro meses” (MPF, 2018, p. 5) e o risco de “estigmatizar e afetar de maneira irrecuperável a vida de milhares de crianças diagnosticadas incorretamente como pacientes com ‘risco psíquico’” (idem, p. 9), os demais dispositivos legais sem dúvida representam avanços na luta pela garantia de condições de desenvolvimento adequadas a todas as pessoas até o início da vida adulta. Porém, o que se pretende aqui ressaltar é o fato de que essas conquistas denotam uma convergência de interesses relacionados à infância e à adolescência desde o final da década de 1980. Assim, questiona-se o que justificaria, na perspectiva dos interesses dominantes, a aprovação de

novas políticas de atenção à infância e à adolescência no momento em que o investimento em políticas sociais no Brasil vem sendo drasticamente reduzido, inclusive com a recente aprovação de uma emenda constitucional que fixa um teto de investimento nessas políticas para os próximos vinte anos (BRASIL, 2016b), se não o interesse em garantir a captura da subjetividade da classe trabalhadora e legitimar a sua dominação pela produção de consenso?

As políticas de atenção à infância e à adolescência, portanto, assim como as propostas de educação emocional ou formação de competências socioemocionais, evidenciam a intenção ou o interesse de responsabilizar os indivíduos pelo seu eventual fracasso em qualquer esfera da vida – escolar, profissional, pessoal –, ainda que as políticas sociais que deveriam garantir boas condições de desenvolvimento não se efetivem ou não atendam a todas as pessoas que necessitam delas. Como afirma Marilena Chauí (2016, p. 113), “a invenção da competência tem como alvo criar os incompetentes”. Soma-se a esse interesse um outro, qual seja, o de reproduzir e fortalecer a crença na determinação precoce dos rumos do desenvolvimento individual e da formação da personalidade a partir de fatores ou condicionantes internos do organismo, tal como o funcionamento adequado do eixo HPA, dependente do estabelecimento de uma relação de apego seguro nos primeiros meses do desenvolvimento infantil, apontado em Tough (2012) como fator determinante da possibilidade de formação de competências socioemocionais ao longo da vida. Essa crença ilustra o que Duarte (2004) chama de fetichismo da individualidade, isto é, a submissão do indivíduo a um aspecto da sua própria individualidade dotado de um poder incontrolável, como os processos inconscientes para a psicanálise ou, no caso em consideração, o funcionamento de parte do sistema nervoso.

A captura da subjetividade ocorre, portanto, ininterruptamente, desde o nascimento, nos processos educativos formais e informais. Tais processos adquirem função meramente adaptativa, de adequação da conduta individual a modelos sociais pré-estabelecidos, isto é, reduzem-se a processos normativos. Isso começa com a naturalização do vínculo afetivo mãe-bebê, que tem como tipo ideal a constituição da chamada relação de apego seguro e supostamente, como consequência, o desenvolvimento na criança da sensação de confiança em si e nas outras pessoas. Não por acaso um dos objetivos da educação de crianças de até um ano e seis meses estabelecido na BNCC é “Desenvolver confiança em si, em seus pares e nos[/as] adultos[/as] em situações de interação”, conforme apresentado anteriormente. O problema, porém, como afirma Maria Helena Patto (2000, p. 178), é que “O enquadramento social cego (o treinamento ou modificação do comportamento, mesmo que da

sociabilidade e da empatia, tendo em vista adaptá-lo a uma realidade social não-indagada) enfraquece o eu, dessubjetiva, prepara o terreno para a coisificação dos outros, para a frieza”.

Como as emoções e os sentimentos são processos psicológicos comunicativos, que se revelam na expressão corporal desde o nascimento, podem ser facilmente submetidos ao controle da cultura que identifica, nomeia e avalia essas expressões. A capacidade de comunicar o próprio estado emocional é inata e determinante do desenvolvimento da criança no seu primeiro ano de vida, conforme explicado no capítulo 2. Porém, na medida em que as emoções e os sentimentos se tornam mais complexos e menos evidentes, o interesse em controlá-los gera a necessidade de criação de mecanismos que os revelem e viabilizem sua regulação externa. No âmbito escolar, o deslocamento do foco das práticas pedagógicas para as/os estudantes implica submetê-las/os à situação constante de exposição e avaliação. A avaliação em larga escala das competências socioemocionais das/os estudantes de escolas públicas, porém, se efetivada como política pública, será sem dúvida o principal instrumento de captura da subjetividade da classe trabalhadora. Analisando o instrumento elaborado pelo IAS para essa finalidade, o *SENNA*, Ana Smolka *et al.* (2015, p. 26) afirmam que, “considerando as polêmicas conceituais e metodológicas implicadas na separação das dimensões cognitiva e emocional”,

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores[/as], alunos[/as] e seus[/suas] familiares no cotidiano da instituição escolar.

Fora das escolas, a popularização dos meios eletrônicos de comunicação e das redes sociais fez surgirem os *emoticons*<sup>1</sup> e, mais recentemente, em 2016, as “reações” do Facebook, extensão do botão “Curtir” que registra e torna público o que as pessoas sentem em relação aos conteúdos postados nessa rede – agora é possível reagir às postagens com as opções “Amei”, “Haha” (riso), “Uau” (surpresa), “Triste” e “Grr” (raiva) (PRADO, 2016), ou seja, com quatro das seis emoções que, de acordo com os estudos de Paul Ekman (2011), teriam formas de expressão universais<sup>2</sup>. Se antes disso dez “curtidas” no Facebook podiam

---

<sup>1</sup> *Emoticon*: termo criado pela aglutinação dos termos em inglês *emotion* (emoção) e *icon* (ícone), que designa imagens de rostos ou sequências de caracteres utilizadas para expressar emoções (FREIRE, 2014).

<sup>2</sup> Ekman não é um teórico da psicologia histórico-cultural, mas suas pesquisas sobre emoções são clássicas na psicologia e se tornaram bastante populares, a tal ponto que se tornaram referência para a produção de filmes e

revelar, com base no modelo CGF, a personalidade de uma pessoa, agora essa rede terá à sua disposição informações mais refinadas, saberá o que as pessoas curtem e porque o fazem, tendo acesso aos sentimentos que cada conteúdo desperta. Não à toa Seligman vê essa rede como um poderoso instrumento de educação (controle) emocional dos indivíduos.

O que torna mais evidente, porém, a imposição e a aceitação de modelos de comportamento e de expressão emocional é o sucesso comercial da literatura de autoajuda e a proliferação dos programas de treinamento (*coaching*) nas mais diversas áreas (CORRÊA, 2016). Como afirma Alves (2011, p. 93), “O tempo de vida tornou-se mera extensão do tempo de trabalho”, as pessoas agora precisam gerenciar sua vida assim como as empresas são gerenciadas. A vida se resume a estabelecer e tentar cumprir metas, e as pessoas estão sempre competindo umas com as outras, comparando-se entre si e com modelos de sucesso, avaliando-se e sendo avaliadas, sendo rotuladas como vencedoras ou perdedoras. Os modelos impostos são quase sempre inatingíveis, pois dessa forma gera-se uma necessidade de consumo de produtos e serviços diversos que nunca se satisfaz. Essa necessidade de gerenciamento empresarial da vida revela-se também nas competências socioemocionais, sobre as quais se diz promover o sucesso pessoal, além do acadêmico e profissional. A avaliação das *habilidades conativas*, isto é, do *autoconceito*, da *autoeficácia*, da *autoestima* e do *locus de controle*, englobadas pelas competências socioemocionais (SANTOS; PRIMI, 2014), expressam a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo em comparação com os modelos sociais internalizados. Assim, a subjetividade é completamente moldada pelos interesses dominantes na sociedade capitalista. De acordo com Marcelo Doti (2017, p. 231),

Estamos diante de fase mais drástica na qual os ritmos todos da vida estão submetidos ao capital. Isso significa a completa submissão do tempo, dos gestos, atos, afetos e sensibilidades. O pensar deve ser pensar para e pelo capital. O consumismo, por exemplo, não é simplesmente uma ação de pegar aquele objeto na gôndola do supermercado e colocá-lo no carrinho, feliz e satisfeito[a]. O consumismo é uma espécie de “filosofia de vida”, modo de ser que exige dinamismo e rapidez, exige pensamentos superficiais: o cuidado na atenção ou pensamentos críticos não são válidos, não são eficientes e, por isso, descartáveis. Entender a realidade como construção social e seus determinantes produzindo uma capacidade intelectual e analítica mais complexa é desnecessário.

---

séries, tais como o filme de animação “Divertidamente” e a série “*Lie to me*”. Segundo Ekman (2011), existem seis emoções ou conjuntos de emoções universais: emoções positivas (representadas geralmente pela alegria ou pelo amor), tristeza, raiva, surpresa ou susto, asco ou nojo, e medo.



Na educação escolar a captura plena da subjetividade é travestida de formação integral, que abarca a formação de competências cognitivas e socioemocionais atrelada à naturalização das relações sociais inerentes ao modo de produção capitalista e ao gerenciamento da vida. Isso fica evidente nas competências gerais da BNCC, destacadamente nas competências 6, 7 e 8, que se referem, respectivamente, ao “projeto de vida pessoal”, “ao cuidado de si mesmo” e à capacidade de reconhecer e lidar com as próprias emoções e a pressão do grupo (Quadro 4). De acordo com a BNCC, o treinamento em gestão deve começar na educação infantil, pois o terceiro direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança consiste em garantir a sua participação ativa no planejamento da gestão da escola e das atividades pedagógicas, bem como de suas atividades cotidianas (Quadro 5). No ensino médio das escolas estaduais do Rio de Janeiro, a formação de competências socioemocionais deve propiciar “o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta” e envolve o treinamento para “saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas, fundamentais no autoconhecimento e em seu projeto de vida” e a “gestão de processos de convivência”, conforme apresentado anteriormente.

Fica evidente, portanto, que as propostas dos documentos buscam eliminar da formação individual as atividades fundamentais humanizadoras e, conseqüentemente, as atividades objetivas humanizadoras. Na medida em que explicam todos os problemas sociais pela falta de competências socioemocionais nos indivíduos, essas propostas reduzem a educação a um processo meramente adaptativo, às atividades de treino, conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho. A mesma concepção da relação entre indivíduo e sociedade fundamenta a proposta de educação emocional de Casassus (2009) e a psicologia positiva (CORRÊA, 2016; SELIGMAN, 2012). De acordo com Luís Cláudio Figueiredo (2014), essa ideia de que os problemas sociais podem ser solucionados pela mudança de atitude dos indivíduos, que constitui o que ele chama de senso comum psicológico, remonta ao pensamento vitalista de Bergson, influenciado, por sua vez, pelo pensamento romântico. Segundo Figueiredo, Bergson seria uma influência não admitida pelas abordagens que buscam reconhecimento e validação científica, tais como a psicologia humanista de Maslow, Rogers, a Gestalt e a bioenergética. O mesmo pode ser dito da psicologia positiva. Nessas abordagens

A natureza é sempre boa, é sempre positiva, é uma fonte inesgotável de criações e prazeres; a sociedade pode não ser tão boa mas nada impede que se torne e isto dependerá essencialmente da transformação do indivíduo que nada mais é que a sua autêntica realização, que a atualização infinita do potencial de vida que habita

cada sujeito. Tais concepções, naturalmente, legitimam o projeto de “autocurtição” e a autocomplacência, ao mesmo tempo que desautorizam qualquer projeto de crítica racional e transformação da realidade. Não deixa de ser suspeito que o indivíduo se descubra como dono inalienável de um tesouro – que é sua própria vida – no momento que sua produção, seu consumo, seu trabalho, seu lazer, seus motivos e suas emoções são medidos, previstos e programados de forma a se integrar docilmente à dinâmica da cultura de massas. (FIGUEIREDO, 2014, p. 138)

A formação de competências socioemocionais, como realização autêntica do indivíduo, parte, por conseguinte, da fetichização de valores sociais inerentes à sociedade capitalista e da instituição desses valores como referência para os processos educativos, com a finalidade de formar pessoas bem ajustadas, com uma visão otimista e não realista do mundo. Os valores apresentados são fetiches porque ocultam suas determinações de classe e, como afirma Patto (2000, p. 172), desconsideram “que tudo o que é humano só pode ser entendido se remetido ao âmbito das relações de produção – pois este é o lugar da (des)humanidade inaugural”. Nesse momento convém lembrar que valores, segundo a psicologia histórico-cultural, são signos que condensam a história da humanidade e processos funcionais afetivos e cognitivos objetivados em processos intersíquicos que se convertem em processos intrapsíquicos, e determinam os rumos do desenvolvimento afetivo. Na formação de competências socioemocionais, valores burgueses são destituídos do seu caráter histórico e convertidos em valores éticos universais, sendo também por esse motivo valores-fetiches. Essa expressão é tomada de Alves (2011), que a utiliza “para caracterizar o conteúdo vocabular-locucional do imperialismo simbólico” (p. 90), referindo-se aos valores que “se impõem como uma ‘segunda natureza’ aos[às] agentes sociais” (p. 91). Valores-fetiches são portanto valores sociais naturalizados com a função de perpetuar a dominação da classe trabalhadora constituindo sua segunda natureza afetivo-cognitiva. Os valores-fetiches que se destacam nos documentos analisados serão apresentados a seguir.

### **3.2 Os valores-fetiches na formação de competências socioemocionais**

A seleção dos valores-fetiches analisados nesta seção considera o destaque conferido a alguns termos pela frequência com que aparecem nos documentos. Na exposição esses valores foram agrupados em torno dos cinco grandes fatores de personalidade, já mencionados: abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e estabilidade emocional. Em todos os documentos (BASSI *et al.*, 2012; BRASIL, 2017a; 2017b; CEE/RJ, 2014; IAS, 2013; 2016; OCDE, 2015; SANTOS; PRIMI, 2014), a

*responsabilidade individual* é o valor que mais se destaca, motivo pelo qual ele será abordado primeiro. Na sequência será discutida a valorização da exposição ao risco (vinculada ao empreendedorismo), da previsibilidade emocional, da diversidade, da cooperação e da solidariedade, da empatia, bem como da imaginação e da criatividade.

A *responsabilidade individual* é um valor que aparece relacionado à *conscienciosidade* e ao *locus de controle*. A *conscienciosidade*, convém lembrar, consiste na “tendência a ser organizado, esforçado e responsável” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 19). O *locus de controle*, por sua vez, indica a que ou a quem o indivíduo atribui a responsabilidade pelos acontecimentos em sua vida, se às suas próprias decisões e ações ou a fatores externos. O objetivo de formação de indivíduos responsáveis aparece em todos os documentos analisados, geralmente como competência para fazer escolhas responsáveis e/ou para assumir a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso. Nenhum documento, porém, define esse conceito. Segundo Abbagnano (2015, p. 1009), responsabilidade é a “Possibilidade de prever os efeitos do próprio comportamento e de corrigi-lo com base em tal previsão”. Na BNCC o termo aparece nas expressões *consumo responsável* e *responsabilidade ambiental, social* ou *socioambiental*. Escolhas responsáveis são relacionadas “à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)<sup>3</sup>” (BRASIL, 2017b, p. 301), aos papéis familiares e ao cumprimento dos deveres escolares, quando *responsabilidade* se torna sinônimo de *conformidade* e *obediência* ou *disciplina*. Uma síntese do que o indivíduo responsável deve valorizar se apresenta na introdução da área de ciências humanas, as quais devem possibilitar a formação de

[...] um sentido de responsabilidade para valorizar: os *direitos humanos*, o *respeito ao meio ambiente e à própria coletividade*, o fortalecimento de valores sociais, tais como a *solidariedade*, a *participação* e o *protagonismo* voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as *desigualdades sociais*. (BRASIL, 2017b, p. 306, *grifos no original*)

Nesse excerto fica evidente a concepção individualizante dos problemas sociais, especialmente das desigualdades sociais, dependentes de iniciativas individuais (participação, protagonismo) para serem solucionados. A noção de responsabilidade, portanto, ganha destaque justamente porque tem a função de localizar no indivíduo (*locus de controle*) a causa dos problemas sociais, como deseja Seligman, e as intervenções para solucioná-los.

---

<sup>3</sup> Atualmente utiliza-se a expressão Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), considerando-se que existe a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção ainda que não tenha apresentado sinais ou sintomas de uma doença (BRASIL, 2018b).

Na BNCC do ensino médio, fala-se em “atuação pautada pela *ética da responsabilidade*” (BRASIL, 2018a, p. 503, *grifo nosso*) no tratamento de “questões de interesse coletivo e público e compreensão do contexto de promulgação dos Direitos Humanos, do Estatuto da Juventude e das políticas afirmativas, como forma de valorizar a democracia” (idem). É possível identificar o que se considera responsabilidade também nos indicadores de sucesso dos programas de formação de competências socioemocionais apresentados por Santos e Primi (2014): permanecer na escola, casar-se formalmente e ter filhas/os somente depois do casamento, evitar a gravidez “precoce”, evitar comportamentos agressivos, não cometer crimes. Os indicadores analisados pela OCDE, listados no capítulo 1, também são ilustrativos do que se espera de indivíduos responsáveis: controlar o peso para evitar a obesidade, evitar ou controlar o consumo de álcool, tabaco e outras drogas, etc., exemplos de uma preocupação econômica relacionada à redução dos gastos públicos na área da saúde, travestida de preocupação com o bem estar dos indivíduos.

Para além dessa questão, a noção de responsabilidade é um bom exemplo da artificialidade da separação das esferas afetiva e cognitiva do psiquismo humano contida na definição de competências socioemocionais. No material de discussão do IAS (IAS, 2013), a responsabilidade é tratada de maneira reticente, o que aparentemente faz sentido na medida em que fazer escolhas responsáveis depende da capacidade racional de prever as consequências das próprias escolhas e das ações desencadeadas por elas, assim como a atribuição de responsabilidade por qualquer acontecimento a si ou a outrem demanda o estabelecimento de relações de causalidade, o que só é possível mediante operações racionais do pensamento. No entanto, escolhas não se fazem sem motivos desencadeadores de ação, na ausência de qualquer emoção ou sentimento, e as alternativas disponíveis são avaliadas também emocionalmente, com base em emoções e sentimentos desencadeados antecipadamente pela imagem projetada do futuro, que favorecem uma opção ou outra. Nesse sentido, a responsabilidade se revela como a capacidade de agir em desacordo com os interesses mais imediatos ou individuais, visando objetivos de longo prazo ou o “bem comum”. Significa, em última instância, a capacidade de agir sem esperar satisfação imediata, adiando a obtenção de prazer, de acordo com a ética do trabalho que, segundo Weber, sustenta a sociedade capitalista (SENNETT, 2015). Isso aparece de maneira muito explícita na normatização dos comportamentos sexuais nas propostas para a educação sexual do MEC e da UNESCO, analisada em outro trabalho (SILVA, 2013), que se repete na BNCC, como no objetivo de prevenção à gravidez ou às IST mencionado acima.

Acontece que, na medida em que o processo acelerado de transformações no sistema produtivo demanda a propalada flexibilização das relações de trabalho, revelando às/aos trabalhadoras/es que elas/es não são mais do que objetos descartáveis que rapidamente se tornam obsoletas/os, torna-se cada vez mais difícil sentir segurança em relação ao futuro e, na contramão da demanda por indivíduos responsáveis, capazes de adiar indefinidamente a realização do desejo de satisfação e realização pessoal, instala-se a lógica do “tudo ou nada”, que incita as pessoas a se arriscarem continuamente em busca de alguma satisfação, ainda que momentânea. A disposição para o risco é incentivada pelo discurso do empreendedorismo, que tenta convencer o/a trabalhador/a de que é melhor ser autônomo e independente, isto é, prestador/a de serviço em relações de trabalho precarizadas, sem acesso a direitos trabalhistas, do que assalariada/o. Nesse contexto, parafraseando Marx, a classe trabalhadora não tem mais nada a perder, nem mesmo os grilhões que representavam a relação de emprego que a mantinha refém mas proporcionava uma falsa sensação de segurança! De acordo com Richard Sennett (2015),

[...] o impulso de correr risco, por mais cego, incerto ou perigoso que seja, fala a um conjunto mais cultural de motivações.

[...] A moderna cultura do risco é peculiar naquilo que não se mexer é tomado como sinal de fracasso, parecendo a estabilidade quase uma morte em vida. O destino, portanto, conta menos do que o ato de partir. Imensas forças sociais e econômicas moldam a insistência na partida: o desordenamento das instituições, o sistema de produção flexível – realidades materiais que se fazem elas mesmas ao mar. Ficar firme é ser deixado de fora. (SENNETT, 2015, p. 102-3)

Assim, as contradições sociais se expressam no plano ideológico no conflito entre ser responsável e, ao mesmo tempo, dispor-se a correr riscos, o que aparece como atributo desejável no fator de personalidade “abertura a novas experiências”. Ainda de acordo com Sennett, na exposição ao risco as pessoas se movem por uma esperança irracional, que não se baseia em estratégias e planos tal como quer fazer crer a literatura acadêmica (de autoajuda) sobre o assunto, porque “O risco na vida real é tocado num nível mais elementar pelo temor de deixar de agir. Numa sociedade dinâmica, as pessoas passivas murcham” (2015, p. 103), quando o que se espera é que as pessoas “floresçam”, como aponta Seligman. Alves (2011) menciona o *best-seller* “Quem mexeu no meu queijo?” como exemplo de literatura que condena o “medo de fracassar” e incita as pessoas a se arriscarem. Essas demandas contraditórias podem levar ao adoecimento, na medida em que os indivíduos compreendem que os limites e as restrições que se impõem socialmente sobre eles são decorrentes de sua própria fraqueza (de caráter, segundo Seligman), por pensar muito quando

deveriam ser mais impulsivos, ou por serem impulsivos quando deveriam ser mais cautelosos. Como, de acordo com Spinoza (2013), não existe esperança (de sucesso) sem medo (de fracassar), instala-se uma dinâmica afetiva dominada pelo medo e pela insegurança, já que na realidade o que geralmente se apresenta às pessoas não é a confirmação do que se espera, mas do que se teme, conduzindo ao desamparo. Assim, se a imagem subjetiva da realidade produz sofrimento convém afastá-la, alterando-a com os meios disponíveis para isso. Nesse caso, uma alternativa que se apresenta é a formação de uma nova imagem que revele uma possibilidade objetivamente existente de transformação da realidade, a qual deve se instituir como orientadora e reguladora das relações do indivíduo com o mundo e consigo mesmo, o que demanda pensamento e imaginação bem desenvolvidos. Outras possibilidades são o afastamento da realidade e a distorção da sua imagem de modo a torná-la suportável. Algumas formas de distorção são estimuladas pela lógica de consumo e da exposição ao risco associado ao prazer, dentre as quais o uso de substâncias, lícitas ou ilícitas, que alteram momentaneamente a percepção da realidade. A percepção da miséria, da injustiça e da desigualdade social, portanto, quando não é acompanhada pelo desenvolvimento do pensamento e da imaginação, gera um sentimento de impotência e, muitas vezes, a necessidade de rompimento com a realidade, do que pode resultar o adoecimento do indivíduo, a perda de sentido da vida, a ideação e até mesmo a consumação de atos suicidas, o que nada tem a ver com a existência de um instinto de agressividade e autodestruição inerente ao psiquismo humano.

Nesse contexto o controle emocional se torna fundamental, e a avaliação do fator de personalidade neuroticismo ou estabilidade emocional se oferece como possibilidade de identificar quem é e quem não é capaz de lidar com suas próprias emoções sem perturbar a ordem social. O indivíduo pode sofrer, desde que sofra em silêncio e funcione bem, como Lincoln ou Churchill, ou desde que sofra *com responsabilidade*, sem incomodar ninguém e sem gerar gastos para os sistemas públicos de saúde ou de assistência social. Para o capital é até desejável que as pessoas se percebam emocionalmente enfermas, desde que possuam autocontrole e autonomia para lidar sozinhas com a própria enfermidade, pois isso gera mercado consumidor para os produtos da indústria farmacêutica, tais como antidepressivos e estabilizadores de humor, e ainda para planos de saúde privados e serviços terapêuticos. Para justificar a existência do Estado e legitimar o uso da força contra a classe trabalhadora, é imprescindível que as pessoas se sintam ameaçadas, inseguras, e que vivam com medo. Constata-se, assim, que a insegurança e o medo que as pessoas sentem constantemente não é causado pela falta de um vínculo afetivo ou de uma relação de apego seguro nos primeiros

anos de vida, nem pelo mau funcionamento do eixo HPA. A sociedade capitalista é sustentada pela insegurança e pelo medo que é, desde cedo, inculcado nas pessoas. O medo de fracassar é um signo onipresente nas relações interpessoais. A insegurança em relação ao futuro também. Não importa o quanto a pessoa se esforce, ela estará sempre aquém das expectativas sociais e sem nenhuma garantia de que terá o mínimo necessário para sobreviver. Não há emprego para todas as pessoas e nem pode haver, e isso coloca em risco a sobrevivência de muitas/os, lançando os indivíduos na guerra hobbesiana, de todos contra todos. Contraditoriamente, espera-se que as pessoas colaborem umas com as outras no ambiente de trabalho e sejam solidárias com quem se lhes defronta como concorrente.

Diante de tais demandas contraditórias, como se estrutura a personalidade? Conforme visto anteriormente, a personalidade se estrutura como uma hierarquia de motivos que orientam e regulam as atividades realizadas pelo indivíduo. O atendimento de demandas contraditórias, portanto, pressupõe a existência de motivos desencadeadores de ações contrárias. Nessas situações, uma demanda deve prevalecer sobre as demais, e desse modo a sua satisfação é acompanhada necessariamente da frustração relativa à insatisfação de outras. Assim, se as contradições estão postas a todo instante e em todas as instâncias da nossa vida, como ocorre na sociedade capitalista, sentimentos negativos como tristeza, medo, insegurança, insatisfação, impotência, etc. são constantes, ainda que em alguns momentos ou na maior parte do tempo fiquem em segundo plano, como sentimento de fundo, obedecendo à dinâmica do funcionamento sistêmico do psiquismo que pode colocar em destaque outros processos. E se o que coloca um ou outro processo em destaque são as demandas da atividade, a forma como as atividades se organizam pode ser determinante da permanência de alguns processos em segundo plano, onde podem passar despercebidos e se tornarem inconscientes. Assim, se a conduta humana sofre os efeitos de processos inconscientes como lei universal, isso decorre da universalização das relações sociais capitalistas e das formas como essa sociedade normatiza e regula todas as atividades humanas para que a classe trabalhadora não tenha consciência da exploração a qual está submetida.

Ainda no fator neuroticismo, o que se espera é que as pessoas tenham reações emocionais previsíveis e não apresentem alterações de humor repentinas. Nesse fator não se mencionam os atributos de personalidade desejáveis, mas os indesejáveis, do indivíduo emocionalmente instável, “preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade”. As facetas de neuroticismo apontam os seguintes traços de personalidade: ansiedade (N1), raiva/hostilidade (N2), depressão (N3), embaraço/constrangimento (timidez e ansiedade social) (N4),

impulsividade (N5) e vulnerabilidade (N6). Na BNCC, a competência geral 8 se refere à necessidade de o indivíduo “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos/[as] outros/[as], com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo” (Quadro 4), o que é realmente importante. Resta saber, contudo, se a necessidade de “conhecer-se” implica o reconhecimento da/o estudante como sujeito concreto, pertencente a uma classe social, ou se se restringe ao autoconhecimento do indivíduo empírico. Ao tratar do problema da autoconsciência ou da percepção do “eu”, Leontiev (1978, s/p) distingue o conhecimento sobre si mesmo e o conhecer-se, situando a diferença no fato de que conhecer-se significa não apenas “conhecer os próprios traços individuais”, mas “perceber-se num sistema de relações sociais”. Segundo esse autor,

O problema do “eu” humano pertence a uma série de problemas que têm sido negligenciados pela análise psicológica científica. O acesso a ele é obstruído por muitas representações falsas compiladas na psicologia no nível empírico da investigação da personalidade. Nesse nível, a personalidade aparece inevitavelmente como uma individualidade complicada, porém não transformada, pela sociedade, isto é, encontrando nela novas propriedades sistemáticas. (LEONTIEV, 1978, s/p)

Quando a psicologia tenta explicar os comportamentos individuais descrevendo um conjunto de atributos de personalidade, tal como faz ao propor modelos de análise fatorial das características individuais, como o CGF, ela não pode ser considerada psicologia científica. A compreensão do indivíduo como expressão de um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais, nesse sentido, não é mais do que a descrição de regularidades aparentes que evidenciam tão somente a pobreza da formação individual na sociedade capitalista, tendo em vista que diante das infinitas possibilidades de desenvolvimento já alcançadas pelo gênero humano, as pessoas se distribuem segundo um número reduzido de categorias pré-determinadas, que variam em função do referencial teórico adotado. Inclusive, a reprodução dos modelos existentes dá margem ao surgimento de categorizações e explicações supersticiosas, não científicas, das características individuais. Quando a BNCC se refere ao autoconhecimento, portanto, deixa evidente na formulação da competência geral que se trata do conhecimento dos traços individuais que propiciam o autocuidado e o controle das reações emocionais, o que é corroborado pelo restante do documento. Apenas na sua versão final a BNCC (BRASIL, 2018d, p. 14) afirma que o novo cenário mundial requer dos indivíduos a capacidade de “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural”, o que no entanto remete a outros valores-fetiches da sociedade



contemporânea, pois o contexto ao qual essa demanda se refere não é o contexto histórico e cultural capitalista, mas os contextos históricos e culturais particulares, individualizados, fragmentados, coerentes com uma educação que se afirma multiculturalista. Essa afirmação é comprovada quando o documento se refere às várias culturas existentes na sociedade contemporânea: as “culturas digitais”, “as diversas culturas juvenis”, a “acentuada diversidade cultural” (p. 15) dos entes federados, as culturas tradicionais dos povos indígenas, etc.

De acordo com Windyz Ferreira (2015, p. 311), a BNCC incorpora o conceito de diversidade “sem a devida explicitação teórico-metodológica indispensável no presente cenário da educação brasileira”, assim como acontece com outros conceitos já apresentados, tais como o próprio conceito de competência. Segundo essa autora, a incorporação do conceito de diversidade ao currículo nacional é parte do processo mundial de cooptação ideológica dos grupos sociais vulneráveis pela classe dominante, que tem se reunido em eventos mundiais, como o Fórum Econômico Mundial, “para definir movimentos de incorporação de grandes massas humanas – as ‘minorias’ sem poder – em suas agendas econômica, política e também educacional”, buscando contornar críticas e enfraquecer os movimentos contra hegemônicos que tentam se articular, por exemplo, no Fórum Social Mundial. Ferreira (2015, p. 304) afirma que “a emergência e consolidação do termo diversidade na educação está diretamente relacionada às relações de poder, interesses das classes dominantes e, principalmente, de manutenção de privilégios sociais dessas classes em detrimento das classes subalternas”. Sandra Della Fonte (2010), por sua vez, fala da função que a ênfase nas diferenças individuais e na “noção de sujeito descentrado, fragmentado, cujas identidades são locais e contingentes” (p. 44) adquire na sociedade contemporânea: “impede a constituição de laços de solidariedade para além de resistências locais e, assim, mina ações coletivas amplas. A dispersão das pessoas em comunidades e grupos de interesses arrefece o poder de pressão e deixa o Estado capitalista numa posição confortável” (p. 45).

O respeito à diversidade relaciona-se também com o fator amabilidade. Nesse fator, além do respeito às outras pessoas e à diversidade, destacam-se a cooperação e a solidariedade. As facetas de amabilidade no NEO PI-R são confiança (A1), franqueza (A2), altruísmo (A3), complacência (A4), modéstia (A5) e sensibilidade (A6). A importância atribuída a esse fator pelo mercado está relacionada ao bom funcionamento individual e das equipes no ambiente de trabalho. De acordo com Flores-Mendoza (2010), A1 implica a disposição para ajudar a quem precisa, A3 a preocupação com o bem-estar das outras pessoas, A4 a tendência para evitar conflitos e A6 as “atitudes de simpatia, compaixão e preocupação pelo lado humano das políticas sociais” (Quadro 2). No currículo do Rio de Janeiro esse fator

se expressa nas habilidades de colaboração e comunicação. Nas competências gerais da BNCC, na competência 4, na qual a utilização das várias formas de linguagem apresenta como objetivo o “entendimento mútuo”, como forma de evitar ou resolver conflitos, relacionado a A4; na competência 6, que se refere à valorização da “diversidade de saberes e vivências culturais” para o indivíduo “fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social”; na competência 7, que estabelece como valores o respeito e a promoção dos direitos humanos e a consciência socioambiental; e na competência 10, que se refere à necessidade de agir segundo “princípios éticos solidários”. Contudo, a competência 9 se vincula integralmente ao fator amabilidade, valendo a pena transcrevê-la tal como consta na versão final da BNCC:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao[à] outro[a] e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017d, p. 10)

No objetivo exposto, a prescrição do treino de empatia é mais um sintoma da deterioração das relações interpessoais na sociedade capitalista, resultante do processo de alienação. A empatia é a capacidade de se colocar no lugar das outras pessoas, de ser afetado pelo que afeta outra pessoa, reconhecendo e respeitando os seus direitos como ser humano, e a necessidade de treinar essa capacidade atesta que as relações sociais que se estabelecem sob o capitalismo não garantem que as pessoas se tornem capazes de reconhecer a humanidade umas nas outras. Essa capacidade, como demonstra Zaporozhets nos seus experimentos com crianças, forma-se no processo de identificação das crianças com outras pessoas, que podem ser pessoas reais ou fictícias, personagens das histórias que são contadas a elas ou que elas mesmas leem ou veem na televisão, na internet, no cinema, etc. Nesse processo, a criança reage emocionalmente aos acontecimentos narrados porque assume imaginariamente o lugar de outra pessoa, ou seja, a imagem subjetiva que desencadeia a reação emocional reflete a criança no lugar de outra pessoa. Assim, garantir o acesso a obras literárias variadas, por exemplo, é uma forma de socialização da cultura que possibilita tanto o desenvolvimento afetivo como o cognitivo, sem que seja necessário criar situações que provoquem reações emocionais para treinar as reações adequadas, pois a partir da leitura é possível discutir o conteúdo da obra e analisar as vivências das personagens, suas características individuais, os valores sociais explícitos e implícitos na obra, etc. Na sociedade capitalista, porém, esse desenvolvimento ocorre quando existe desenvolvimento intelectual mas é atravessado e

limitado pelas condições concretas de existência individual, que obriga as pessoas a competirem umas contra as outras e a se tratarem como objetos, de forma desumana.

Do fator “abertura a novas experiências”, a imaginação e a criatividade são os atributos mencionados com mais frequência. Na psicologia histórico-cultural, a imaginação é o processo funcional responsável pela formação da imagem transformada da realidade, que se apresenta como finalidade do trabalho (MARTINS, 2013). Assim, para produzir imagens de transformações possíveis, a imaginação depende da apreensão fidedigna da realidade, o que compete ao pensamento. No entanto, quando se trata de imaginação e criatividade como competências cognitivas ou socioemocionais, o que se espera novamente é a formação de pessoas flexíveis, capazes de solucionar, individualmente ou em pequenos grupos, problemas do cotidiano, e não a formação de artistas, pensadoras/es originais, críticas/os da sociedade e revolucionárias/os. Isso é atestado pelo fato de que o fator “abertura” apresenta modesta correlação (0,22) com o tempo de escolarização, conforme apontado anteriormente, o que significa que o seu desenvolvimento independe da aquisição de conhecimento, na perspectiva da formação de competências socioemocionais. Apenas para lembrar, o NEO PI-R avalia, nesse fator, as seguintes facetas, apresentadas no quadro 2: fantasia (O1), estética (O2), sentimentos (O3), ações variadas (O4), ideias (O5) e valores (O6). O4 remete precisamente à flexibilidade, tendo em vista que se refere à “disposição para atividades diferentes, conhecimento de novos lugares ou situações”. Nas competências gerais da BNCC, a imaginação e a criatividade servem para “investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (Quadro 4). Na educação infantil, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade é relacionado à valorização das transformações que as crianças fazem nas brincadeiras, sendo o “brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros/[as]” um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nesse período (Quadro 5).

Na transição da educação infantil para o ensino fundamental, no entanto, espera-se que as crianças sejam capazes de, no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, “Recriar a partir de imagens, figuras e objetos, usando materiais simples e ensaiando algumas produções expressivas”; no campo de experiências “Oralidade e escrita”, “Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas”; e, por fim, no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, “Resolver, criar e registrar situações-problema do cotidiano e estratégias de resolução” (Quadro 6). Evidentemente, criar situações-problema e estratégias de resolução é um treinamento precoce para as crianças se tornarem capazes de atender às demandas do cotidiano, pois a transição da educação infantil

para o ensino fundamental é feita com crianças de 5 anos, momento em que o pensamento ainda não é capaz de apreender a realidade para além da sua aparência. Sendo assim, que condições as crianças têm de criar situações-problema e estratégias de resolução? Ou, que tipo de situações-problema se espera que elas criem e resolvam? Nesse período, as possibilidades da imaginação são limitadas pela estrutura da brincadeira ou do jogo de papéis, atividade guia do desenvolvimento. Na brincadeira a criança tão somente começa a desenvolver a imaginação, suplantando o imediatamente dado ao transferir a função de um objeto inacessível ou indisponível para outro que lhe é semelhante, presente no seu campo perceptual imediato, ou ao representar um papel social imitando o comportamento de outras pessoas.

No ensino fundamental e médio, a referência a processos imaginativos e criativos se restringe ao campo da comunicação e da expressão artística, estendendo o treinamento iniciado na educação infantil. Para o ensino médio do Rio de Janeiro, a criatividade é um “saber socioemocional” que consiste na capacidade “de fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios e outros já estruturados”. Na BNCC, dentre as competências e habilidades específicas da área de *Linguagens e suas Tecnologias*, é mencionado o uso criativo de “diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”. Embora os documentos analisados aparentemente valorizem o conhecimento como fundamento da imaginação e das ações criativas, isso se revela falso quando inserido em propostas educacionais que desprezam ou secundarizam a aquisição de conhecimentos sem função imediata, ou numa reforma que torna obrigatório para o ensino médio o oferecimento de língua portuguesa e matemática, apenas. Sem o conhecimento das demais áreas, que tipo de criação é possível? Mantendo-se o treino iniciado na educação infantil, a criatividade se restringe a variações e inovações procedimentais aplicadas à resolução de problemas imediatos. Embora outras disciplinas sejam oferecidas no ensino fundamental, é no ensino médio que as/os estudantes reúnem condições de desenvolver o pensamento teórico e, com ele, a capacidade de refletir fidedignamente a realidade e de se propor a imaginar, de forma consistente, a sua transformação. Sem acesso ao patrimônio cultural da humanidade, no entanto, isso não é possível. O acesso à arte, por exemplo, é fundamental para o surgimento de novas formas de expressão, mas em termos de aquisição de conhecimentos, as propostas e as políticas educacionais analisadas valorizam apenas a curiosidade intelectual, isto é, o “aprender a aprender”, e não os conhecimentos em si.

Do fator extroversão, referente à sociabilidade, destacam-se as noções de liderança e protagonismo. No NEO PI-R, esse fator abrange as facetas acolhimento (E1),

gregarismo (E2), assertividade (E3), relacionada “à dominância, liderança e independência”, atividade (E4), busca de sensações (E5) e emoções positivas (E6). Em conjunto, essas facetas apontam o indivíduo capaz de liderar ou protagonizar acontecimentos, enquanto E5, caracterizada pela “busca de excitação e estimulação”, pode ser indicativa de predisposição do indivíduo para exposição a riscos, o que também é valorizado. No currículo do Rio de Janeiro, liderança é definida como a capacidade de “mobilizar e orientar as pessoas em direção a objetivos e metas compartilhados, liderando-as e sendo liderado[/a] por elas”. A noção de liderança não é empregada na BNCC, mas é bastante utilizada nos documentos do IAS. A noção de protagonismo, por outro lado, é muito frequente em todos os documentos, e denota mais uma vez a atribuição de responsabilidade ao indivíduo pelo seu próprio sucesso ou fracasso, bem como pelos problemas sociais que se manifestam no seu cotidiano. Além disso, pela lógica da captura da subjetividade, a identificação de pessoas com perfil de liderança, mais ativas e criativas, mais do que a formação de líderes, é fundamental para o processo de cooptação e submissão da classe trabalhadora. Que a criação e a ação se subordinem ao capital, convertendo-se em criação e ação empreendedoras é essencial para evitar a criação e ação revolucionárias. A seguir, será abordada a artificialidade da cisão entre afetos e cognição na formação humana, buscando-se evidenciar a importância de se superar essa cisão na teoria e na prática pedagógica.

### **3.3 A artificialidade da cisão entre afetos e cognição na formação humana**

Neste ponto parece redundante afirmar a artificialidade da cisão entre afetos e cognição na formação humana, no entanto, isso se faz necessário para que não reste qualquer dúvida em relação a esse fato, tendo em vista que a justificativa e o fundamento das propostas de formação de competências socioemocionais nas escolas é a pressuposição de que a aquisição de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos não impacta o desenvolvimento afetivo. No capítulo anterior, afirmou-se a unidade afetivo-cognitiva na estrutura da atividade, nos signos e, por conseguinte, na constituição do psiquismo como sistema interfuncional e na estrutura da personalidade. Na análise da responsabilidade individual como valor social fetichizado, a indissociabilidade entre afeto e cognição também já foi brevemente discutida. Em continuidade a essa discussão, serão analisadas as definições de competências cognitivas e não cognitivas apresentadas no capítulo 1, visando compreender como elas se relacionam.

A hipótese aventada nos documentos selecionados é a de que as escolas oferecem formação intelectual adequada e suficiente às/aos estudantes, porém em conformidade com um modelo de educação tradicional, expressão utilizada com conotação pejorativa que implica reconhecer esse modelo como ultrapassado. Tanto é assim que o novo modelo recebe o nome de “educação para o século 21”, em contraposição ao modelo que seria mais adequado aos séculos anteriores. Inclusive não parece casual o emprego de algarismos arábicos (21) em substituição à numeração romana (XXI) para indicar o século atual. Descarta-se com isso o tradicional, o sistema de numeração romano até então empregado nas referências aos séculos e com ele o modelo educacional que o valorizava, ambos considerados ultrapassados. Porém, essa é apenas uma consideração especulativa. Pelas definições do IAS, já apresentadas, as competências cognitivas possibilitam “interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas e generalizar aprendizados”. As competências socioemocionais, por outro lado, supostamente não formadas pela apropriação de conhecimento, são as que se empregam “para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva”. A partir dessas definições, como se sustenta a tese segundo a qual a formação intelectual não garante a formação de competências socioemocionais? Antes de responder a essa questão é necessário retomar a distinção entre competências e capacidades na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

O atributo de personalidade mais próximo das competências na psicologia histórico-cultural são as habilidades. Inclusive o termo habilidade é empregado como alternativa ao termo competência na tradução da palavra inglesa *skill*. As habilidades individuais se formam a partir da repetição sistemática de operações que inicialmente demandam algum tipo de controle voluntário externo ou interno e posteriormente se automatizam, convertendo-se em hábitos. A formação de hábitos dispensa o controle consciente e possibilita finalmente a articulação de operações para a realização de ações complexas que se identificam como habilidades. É assim que a competência para falar um idioma estrangeiro pode ser formada pela articulação de operações diversas que inicialmente demandam algum esforço consciente até se tornar fala espontânea tal qual a fala no idioma nativo. É dessa forma que se adquire a habilidade de dirigir um automóvel, conforme explica Saviani (2005, p. 19):

[...] para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. Por exemplo, para se mudar a marcha com o carro em movimento, é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, retira-se o pé do acelerador. A concentração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. [...] quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato.

Contudo, como visto, a formação de competências consiste no emprego de “conhecimentos, valores, atitudes e habilidades” (IAS, 2013, p. 9) em situações de treinamento que buscam reproduzir situações típicas do cotidiano, ou seja, prepara o indivíduo para lidar com o rotineiro, com o previsível, com o padrão, da maneira considerada mais adequada. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural isso se caracteriza como uma restrição ao desenvolvimento humano, tendo em vista que para além das competências ou habilidades é necessário que se forme no indivíduo a possibilidade de agir de maneira criativa, por meio da formação de capacidades, as quais decorrem de generalizações e não são diretamente ensinadas, manifestando-se como produtos do processo de apropriação de objetivações humanas. Portanto, essa possibilidade resulta da aquisição de conhecimentos variados, às vezes sem qualquer utilidade imediata, o que não é compatível com as propostas analisadas ou mesmo com as políticas educacionais vigentes baseadas na formação de competências. Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, dominar um idioma estrangeiro, por exemplo, só é possível se o conhecimento desse idioma não ficar circunscrito ao emprego das palavras e expressões mais frequentemente utilizadas nas diversas situações de comunicação cotidianas, portanto esse objetivo demanda a aquisição de conteúdos de vocabulário e gramática que muitas vezes não são necessários em situações de treino. Vigotski trata especificamente dessa questão dizendo que o aprendizado de uma língua estrangeira não deve reproduzir o processo espontâneo de aprendizagem da língua nativa mas, ao contrário, deve se caracterizar como um processo consciente. Segundo esse autor,

[...] a criança usa com perfeição todas as formas gramaticais da língua materna mas não tem consciência delas. Ela declina e conjuga mas não tem consciência do que faz. Constantemente não consegue definir o gênero, o caso, a forma gramatical que utiliza corretamente na respectiva frase. Mas na língua estrangeira, desde o início,

ela difere as palavras dos gêneros masculinos e femininos, tem consciência das declinações e das modificações gramaticais. (VIGOTSKI, 2000, p. 353)

Vigotski prossegue com exemplos de como “os pontos frágeis da língua materna são precisamente os pontos fortes da estrangeira” (idem, p. 354), e vice-versa, demonstrando como o desenvolvimento das línguas nativa e estrangeira ocorre por vias de sentido contrário. Com isso, o que se pretende aqui é apontar o limite da formação de competências: a comunicação fluente entre falantes nativos/os de um mesmo idioma, se as pessoas se entendem, é um exemplo de comunicação baseada em competência comunicativa, mas não garante o domínio ou o conhecimento pleno do idioma falado, o que impõe restrições ao pensamento, já que linguagem e pensamento se vinculam e são interdependentes. Da mesma forma, é possível formar competências cognitivas ou socioemocionais descartando conhecimentos mais elaborados que garantiriam efetivamente o controle voluntário direto ou indireto dos processos afetivos e cognitivos. Além disso, a formação de competências, restringindo a formação aos limites da sociabilidade capitalista, manifesta interesse pelo que as pessoas efetivamente fazem ou pelo que aparentam, mas não pelo que de fato pensam ou sentem. Nesse sentido, é permitido ser uma pessoa preconceituosa desde que os seus comportamentos não revelem isso, mas aparentem ser orientados pelo respeito à diversidade, por exemplo, pois os automatismos decorrentes do treinamento de competências possibilitam isso.

Pelas definições apresentadas, as competências cognitivas promovem a generalização das aprendizagens, o que inclui a generalização das competências socioemocionais, o que de certa forma corrobora o entendimento de Vigotski sobre a generalização afetiva, que ocorre em razão das relações de intervinculação e interdependência entre emoções, sentimentos e pensamento. Saber “se relacionar com os outros e consigo mesmo” só é possível tendo conhecimento do outro e de si mesmo como indivíduos concretos, o que depende da capacidade de refletir a realidade. Sem essa capacidade, as relações interpessoais ficam reduzidas a relações baseadas em estereótipos, o que contribui para a reprodução de preconceitos existentes na sociedade, contrariando mais uma vez a valorização do respeito às diferenças. Da mesma forma, “compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva” não dispensam operações racionais e são, portanto, dependentes do desenvolvimento intelectual. A questão que se coloca, porém, é se a aquisição de conhecimentos é capaz de promover a formação de competências



socioemocionais ainda que elas não sejam treinadas, isto é, ainda que as escolas cumpram tão somente a sua função precípua de socializar o conhecimento recorrendo a diferentes procedimentos e recursos didáticos que não envolvam treinamento direto. A apropriação de conhecimentos por si só é capaz de promover a formação das competências socioemocionais requeridas pela sociedade capitalista?

Para responder essa questão consideraremos representativa a competência ou habilidade para “compreender e gerir emoções”, tendo em vista que essa é a competência mais diretamente relacionada ao desenvolvimento afetivo e que as demais já foram discutidas em outros momentos, sob outros aspectos. Do ponto de vista das propostas analisadas, “compreender emoções” significa conhecer as causas das próprias emoções e quais situações podem desencadeá-las, para que seja possível prevê-las e controlá-las. A necessidade de controle das reações emocionais se expressa no objetivo de “gerir emoções”, um exemplo incontestável da subordinação da formação humana à lógica empresarial. Na educação emocional de Casassus (2009, 139-40), o controle emocional pressupõe que o indivíduo esteja “aberto ao mundo emocional”, isto é, permita-se emocionar-se, seja capaz de reconhecer as próprias emoções para em seguida “ligar emoção e pensamento”, bem como de “compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional” para finalmente poder regular e modular a própria emoção e, além disso, poder “acolher, acalmar e apoiar” outras pessoas. Nesses discursos que aparentemente buscam valorizar as emoções, fica evidente que elas se mostram inconvenientes em algumas situações que devem ser administradas pelos indivíduos. As pessoas devem se emocionar nas escolas para que conheçam e sejam capazes de subordinar suas emoções às demandas sociais mais imediatas. Demonstração disso é a proposta da “caixa de sentimentos”.

A vinculação da formação de competências a programas de treinamento (*coaching*) ou às chamadas metodologias ativas, comprovam que não se trata de um processo de formação e desenvolvimento humano pleno, mas da produção de autômatos programados para reagir em conformidade com as expectativas sociais em qualquer situação. Sendo assim, pensar se torna desnecessário. As pessoas devem controlar suas emoções como dirigem um automóvel, sem precisar pensar no que estão fazendo, para que possam funcionar adequadamente na escola, no trabalho ou na vida. Portanto, apesar de artificial, a cisão entre competências cognitivas e socioemocionais cumpre o papel de afirmar a possibilidade de controle das emoções e dos sentimentos por vias que não sejam a do desenvolvimento do pensamento, dispensando-se a apropriação de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. Se as pessoas sentem raiva, o importante é que elas não se comportem

agressivamente e evitem a violência. Se essa raiva é uma reação à violência estrutural que funda as relações sociais capitalistas e da qual toda a classe trabalhadora é vítima, essa raiva deve ser dissipada não com a superação da sociedade capitalista, causa oculta desse sentimento, mas pela supressão momentânea dos afetos individuais ou por sua exteriorização regulada. Trata-se, assim, de admitir a existência de emoções indesejáveis causadas por modos de funcionamento individuais naturalizados e de criar meios ou situações que tornem possível expressá-las. Desse modo, a liberdade e a autonomia valorizada nos documentos revelam-se falsa liberdade e autonomia, pois a expressão das emoções é regulada involuntariamente, pela internalização dos mecanismos de controle social que devem ser acionados automaticamente. Como afirma Patto (2000, p. 179),

Numa sociedade na qual a imposição dá o tom e ocupa todos os espaços, inclusive nas ciências humanas instrumentais (nas *behavioral sciences*), “a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais pré-estabelecidos”. Educação para a autonomia não é “a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior”; não é “mera transmissão de conhecimentos” o que faz dela imposição de coisas mortas; educação é “produção de uma consciência verdadeira” – e a verdade fundamental da consciência humana está no exercício do pensamento que problematiza o existente.<sup>4</sup>

Em suma, a psicologia histórico-cultural entende que o controle emocional é possível e desejável, e só pode se efetivar livremente quando é feito indiretamente pelo pensamento maximamente desenvolvido, o que já foi explicado anteriormente. Tal feito se revela na superação dos processos funcionais elementares em direção aos processos funcionais complexos, dos quais resulta o autodomínio multilateral da conduta. A formação de competências socioemocionais, por outro lado, entende que o controle emocional é possível e desejável, relaciona-se ao pensamento ou às competências cognitivas, mas deve ser automatizado para atender às expectativas sociais naturalizadas, desvinculando-se da consciência. Nessa perspectiva o controle emocional não é voluntário nem indireto, pois responde imediatamente ao ambiente. Esse controle, porém, não elimina a criatividade, isto é, não impossibilita a ocorrência de variações dos comportamentos treinados, mas reduz o seu alcance. A criatividade, conforme já discutido, fica limitada à criação adaptativa, que possibilita ao indivíduo lidar com as variações ambientais que distinguem umas e outras situações de treino ou da vida real. Assim, embora o discurso nas propostas e nas políticas

---

<sup>4</sup> Os trechos entre aspas são citações de Adorno, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

valorize a autonomia e a liberdade do indivíduo, tal autonomia e liberdade são apenas aparentes porque são exercidas nos limites das relações de mercado universalizadas.

Diante do exposto, conclui-se que a aquisição de conhecimentos que possibilite a formação de uma imagem subjetiva fidedigna à realidade objetiva não corrobora a formação de competências socioemocionais porque a imagem subjetiva que corresponde à realidade da sociedade capitalista deve gerar sofrimento e indignação, e não sentimentos positivos, quaisquer que sejam. Como consequência desses sentimentos, a atitude individual em direção à realidade, para usar a expressão de Zaporozhets, não pode ser de passividade e conformismo, mas deve ser de luta pela transformação das relações sociais e, em última instância, de luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade sem classes. Somente assim a capacidade de imaginação e criação exclusiva dos seres humanos estará de fato a serviço da humanização e não da formação de pessoas flexíveis e ajustadas aos interesses da burguesia. Portanto, da perspectiva da psicologia histórico-cultural devemos admitir que a formação intelectual se opõe à formação das chamadas competências socioemocionais na medida em que essas competências impõem uma visão positiva da sociedade capitalista. Contudo, isso não significa que o desenvolvimento cognitivo não impacta o desenvolvimento afetivo, mas apenas que o desenvolvimento afetivo decorrente da capacidade de refletir fidedignamente a realidade não atende aos interesses da classe dominante, porque são contrários à manutenção da ordem vigente. Por esse motivo é de fundamental importância que a pedagogia histórico-crítica avance no sentido de explicitar os conteúdos afetivos dos conhecimentos que busca socializar, possibilitando à escola promover, inclusive, o desenvolvimento de sentimentos intelectuais positivos (MARTINS, 2013).

## Considerações finais

A formação de competências socioemocionais é uma demanda aparentemente nova. No entanto, consiste tão somente na reconfiguração de uma demanda que surge com o movimento escolanovista e vai se atualizando, adquirindo novas formas de expressão, ao se apropriar de novos conceitos produzidos pela ciência hegemônica. Patto (2000), por exemplo, citada anteriormente, denunciou esse processo de aparente mudança das propostas educacionais quando, na década de 1990, o conceito de inteligência emocional ganhou destaque nas escolas. Trata-se apenas de um novo artifício para relegar ao último plano a formação intelectual dos indivíduos, priorizando a educação dos sentimentos, como se esse processo fosse independente da aquisição de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. Contra esse tipo de artifício a pedagogia histórico-crítica tem se posicionado desde o seu surgimento, sendo adjetivada pejorativamente como uma pedagogia conteudista. Todavia, se não existe pensamento sem conteúdo, quanto mais se apreende conteúdos mais se desenvolvem formas de pensamento e maior a probabilidade de o pensamento e, com ele, as emoções e os sentimentos, serem capazes de refletir fidedignamente a realidade, e é isso o que se deseja nessa perspectiva. Portanto, há que se reconhecer que uma boa formação intelectual sem dúvida impacta o desenvolvimento afetivo, mas não da maneira esperada pela burguesia, por isso a formação de competências socioemocionais se apresenta como uma nova tentativa de dissociar emoções e sentimentos do pensamento e, mais do que isso, como estratégia para empobrecer a educação escolar voltada à decodificação da sociedade hodierna, assentada em classes antagônicas.

O fato de o IAS ser o principal defensor da formação de competências socioemocionais nas escolas públicas por si só atesta que é o interesse dos/as empresários/as e não da classe trabalhadora que sustenta essas propostas, e nesse caso não há conciliação possível, pois a formação que atende os interesses da burguesia é diametralmente oposta à formação que atende os interesses das/os trabalhadoras/es, pois, como afirma Saviani, a partir do momento em que as instituições feudais são definitivamente superadas,

[...] o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a

necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. (SAVIANI, 2005, p. 100)

Assim, o objetivo da formação de competências socioemocionais, como já deve ter ficado evidente, não é garantir a formação integral dos indivíduos, mas administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando integralmente a sua subjetividade. A burguesia e seus/suas representantes não estão efetivamente comprometidos/as com a qualidade da educação escolar oferecida à população mais pobre no Brasil, pois se de fato estivessem, teriam se manifestado contra várias perdas recentemente consumadas, e outras que se anunciam, como a aprovação da emenda à constituição que congelou o investimento em educação pelos próximos vinte anos, a perda dos recursos destinados à educação oriundos da exploração do pré-sal com o fim do regime de partilha e concessão do petróleo às multinacionais, a reforma do ensino médio e, por fim, a tentativa de censurar as/os professoras/es com os projetos de escola sem partido que estão tramitando em todo o país. No dia 11 de julho, quando a comissão especial da Câmara dos Deputados se reuniu para aprovar o projeto de lei 7.180/2014, que altera a LDB instituindo a censura nas escolas, o Movimento Educação Democrática e o coletivo Professores contra o Escola sem Partido entregaram às/aos deputadas/os uma “Carta aberta em defesa da educação democrática (contra projetos de censura à educação nacional)” assinada por 383 entidades (associações científicas; associações profissionais e sindicatos; fóruns; faculdades, institutos e departamentos; programas de pós-graduação; grupos de estudo, pesquisa e trabalho; coletivos, comitês, conselhos, entidades estudantis e movimentos sociais, organizações políticas, partidos, mandatos e candidaturas; organizações não governamentais, fundações, organizações sociais), dentre as quais não figuravam o IAS, o Movimento Educação para Todos, o Movimento pela Base, ou qualquer outra entidade ou movimento representante dos/as empresários/as. Analisando a atuação do IAS na gestão de dez escolas públicas, Theresa Adrião e Vera Peroni (2011) concluem que

[...] o IAS influenciou na gestão do sistema e da escola, modificando o desenho institucional, a legislação, a concepção de gestão, estabelecendo hierarquias e principalmente retirando a possibilidade de liberdade de ensino, já que havia controle tanto das metas, quanto das rotinas de todos: secretário de Educação, pessoal da secretaria da escola, coordenador pedagógico, diretor, aluno. [...]

A atuação do IAS, desse modo, além de alinhar a política educacional brasileira aos interesses internacionais, conforme apontado anteriormente, consiste em

consumar, no âmbito da educação, o projeto de reforma do Estado iniciado no governo FHC, aplicando os princípios da gestão empresarial na gestão pública, transformando as escolas em organizações comprometidas com a eficácia dos meios particulares que empregam para cumprir metas também particulares, em competição umas com as outras, e não mais com a universalização do patrimônio cultural da humanidade, nem mesmo com a formação integral das/os estudantes. Por analogia com o conceito de universidade operacional (CHAUÍ, 2003), a atuação do IAS busca converter as escolas em *escolas operacionais*. De acordo com Laia (2017, p. 10), o objetivo do IAS “é adequar a formação para o trabalho simples às novas demandas surgidas a partir da recomposição burguesa” e difundir uma imagem dos/as empresários/as brasileiros/as “atrelada à preocupação com a educação nacional”. No entanto, uma preocupação genuína com a qualidade da educação brasileira e com a formação de indivíduos autônomos, criativos e críticos não é compatível com a omissão diante do cerceamento da liberdade de cátedra que caracteriza projetos como o “Escola sem Partido”.

Neste trabalho, em meio a uma série de dificuldades, tais como a indisponibilidade de dados e a definição dos documentos que seriam analisados às vésperas do exame de qualificação, o que se apresenta é uma tentativa de articular diversas questões relacionadas à formação de competências socioemocionais. Um obstáculo na consecução dessa tarefa é o fato de que a compreensão da dimensão subjetiva da realidade, especialmente no que se refere à dinâmica da vida afetiva, é frequentemente fundamentada na psicanálise, mesmo em trabalhos de pesquisadoras/es marxistas, e os trabalhos sobre emoções e sentimentos na psicologia histórico-cultural são poucos e relativamente recentes. Em razão disso, não foi possível determinar com muita antecedência o procedimento de análise dos documentos com base na psicologia histórico-cultural, tendo em vista que o eixo condutor desse processo, a ideia segundo a qual os signos que condensam emoções e sentimentos são os valores sociais da burguesia, ou valores-fetiches, foi aventada e analisada muito recentemente nessa abordagem (MESQUITA, 2018). Isso demanda, a partir de agora, um estudo histórico e filosófico aprofundado sobre os valores liberais que orientam a formação de competências socioemocionais e as suas relações com as emoções e os sentimentos humanos, da teoria dos sentimentos morais de Adam Smith à classificação dos pontos fortes de caráter e virtude de Seligman e Peterson.

No que se refere especificamente à teoria histórico-cultural das emoções, é necessário avançar pelo menos em dois sentidos: na incorporação do pensamento de Spinoza e, além disso, dos conhecimentos atuais da biologia e das neurociências à psicologia histórico-cultural, já que Vigotski admite a influência spinozana no seu pensamento e a psicologia

histórico-cultural define o psiquismo como unidade material-ideal, sendo a crítica vigotskiana às teorias das emoções existentes na sua época baseada no monismo de Spinoza e no conhecimento científico disponível até então, principalmente nos experimentos neurofisiológicos de Walter Cannon que contrariavam os pressupostos centrais da teoria James-Lange. Assim, questões relativas à determinação biológica e à universalidade das reações emocionais e suas formas de expressão só podem ser respondidas pela psicologia histórico-cultural a partir da incorporação crítica, numa perspectiva histórica e dialética, dos conhecimentos disponíveis atualmente sobre as variações dos estados internos do organismo em situações afetogênicas.

No campo da educação escolar, a pedagogia histórico-crítica tem feito o exercício da curvatura da vara, isto é, tem defendido a qualificação da formação intelectual como contraponto à preocupação excessiva (exclusiva) com o desenvolvimento afetivo, buscando encontrar um ponto de equilíbrio. Todavia, é hora de conciliar a luta por uma formação intelectual de qualidade com o desenvolvimento afetivo de forma intencional e explícita. Profissionais comprometidas/os com a superação da sociedade capitalista não podem ignorar as diversas formas de opressão reconhecidas mais imediatamente que se sobrepõem à exploração do trabalho e dessa forma impedem as/os trabalhadoras/es de se perceberem como pertencentes a uma classe social com o interesse comum de fundar uma sociedade sem classes, sem o que não será possível romper definitivamente o ciclo de reprodução da violência a qual todas as pessoas estão submetidas nesta sociedade. É tarefa da educação escolar formar pessoas capazes de refletir a realidade objetivamente pelo pensamento e pelas emoções e sentimentos, fazendo-as conhecer seu lugar na estrutura de classes sem culpa. Isso não acontece, como já foi dito, espontaneamente, como resultado direto e imediato da apropriação do conhecimento artístico, científico e filosófico, porque esses conhecimentos afetam diferentemente cada pessoa, a depender de suas vivências, as quais são multideterminadas. Dentre as tarefas assumidas pela pedagogia histórico-crítica, portanto, cabe acrescentar a tarefa de explicitar os valores éticos, estéticos e políticos que devem orientar o trabalho pedagógico, em unidade com a forma de promover esses valores, contrários aos valores dominantes, pois, como afirma Oscar Wilde (1983, s/p), na perspectiva da classe trabalhadora, os melhores dentre os pobres são “íngratos, insatisfeitos, desobedientes e rebeldes”. Esse autor afirma ainda que

A desobediência é, aos olhos de qualquer estudioso/[a] de História, a virtude original do homem [e da mulher]. É através da desobediência que se faz o

progresso, através da desobediência e da rebelião. [...] Um homem [ou uma mulher] não deveria estar pronto[/a] a mostrar-se capaz de viver como um animal mal-alimentado. Deveria recusar-se a viver assim, e deveria roubar ou viver às expensas do Estado, o que muitos[/as] consideram uma forma de roubo. [...] Quanto aos[/às] pobres virtuosos[/as], é natural que deles[/as] se tenha piedade, mas não admiração. (WILDE, 1983, s/p)

Do lado oposto, tal como Pollyana, personagem de Eleanor H. Porter mencionada por Patto (2000, p. 167), que “substitui o inconformismo por um obstinado e alucinado ‘jogo do contente’”, o Cândido de Voltaire também é expressão, na literatura, do otimismo que nega a realidade. Na obra de Voltaire (1759/2014), Cândido é a personagem que vivencia inúmeros desastres e se pergunta, a cada perda, a cada situação de sofrimento, se deve renunciar ao seu otimismo, que define como “a birra de sustentar que tudo está bem quando tudo está mal”, o que havia aprendido com o amigo filósofo Pangloss, que por sua vez “confessava haver sofrido sempre, horrivelmente, mas tendo sustentado uma vez que tudo ia às maravilhas, continuava a sustentá-lo, embora sem acreditar nisso”. Na epígrafe do capítulo 1 apresenta-se a conclusão dessa estória (história?), que revela a aceitação do fato de que o ser humano deve trabalhar sem filosofar, isto é, sem pensar, como “a única maneira de tornar a vida suportável”. A formação de Cândidos e Pollyanas, ou ainda laranjas mecânicas (BURGESS, 1962/2014), é o que deve resultar da formação, que se apresenta como integral, mas é reduzida à formação de competências cognitivas e socioemocionais.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 45-53, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2522/1998>>. Acesso em 06 mai. 2018.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

BASSI, M. et al. **Desconectados**: habilidades, educação e emprego na América Latina. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 2012. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36714635>>. Acesso em 24 ago. 2017.

BLAGONADEZHINA, L. Las emociones y los sentimientos. In: Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinstein, S. L.; Tieplov, B. M. (org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960, p. 355-84.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista** [recurso eletrônico]. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 27 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011, 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm)>. Acesso em 23 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, 2017a. 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 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 27 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017d. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em 30 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 15/2017**, de 15 dez. 2017, 2017e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 30 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acesso em 19 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. **O que são IST**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018b. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-sao-ist>>. Acesso em 28 jun. 2018.

BULHÕES, L. F. S. S. **Crítica ao conceito de necessidades básicas de aprendizagem (nebas) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas**. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

\_\_\_\_\_; MARTINS, L. M. A relação intrínseca entre a psicologia histórico-cultural e a epistemologia marxiana. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 23, p. 47-58, 2018.

BURGESS, A. **Laranja mecânica** [recurso eletrônico]. Tradução de Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 1962/2014.

CALLEGARI, C. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação**, 2018. Disponível em: <[https://www.brasil247.com/attachment/1009/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf?g\\_download=1](https://www.brasil247.com/attachment/1009/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf?g_download=1)>. Acesso em 11 jul. 2018.

CAMARGO, P. Competências socioemocionais: novas perspectivas para a escola. In: **Educatrrix**, ano 4, n. 7, 2014. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

CAPES – FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital n. 44/2014. **Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais**, 2014. Disponível em <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_44\\_2014\\_CompetenciasSocioemocionais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_44_2014_CompetenciasSocioemocionais.pdf)>. Acesso em 27 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Resultado Final do Edital n. 44/2014. **Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais**, 2015. Disponível em

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/1512015-Resultado-final-Edital-n-44-2014.pdf>>. Acesso em 27 out. 2015.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 267-92.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CEE/RJ – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE n. 344/14**, 2014. Disponível em: <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d344.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. 13. ed. 6. impr. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ideologia da competência**. Organizador André Rocha. 1. ed.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.

CORRÊA, A. P. Conhecendo a Psicologia Positiva. In: Corrêa, A. P. (org.). **Psicologia Positiva: teoria e prática: conheça e aplique a ciência da felicidade e das qualidades humanas na vida, no trabalho e nas organizações**. São Paulo: Editora Leader, 2016. p. 31-73.

COSTA, A. C. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2013.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução de Dora Vicente, Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994/2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DELLA FONTE, S. S. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: Duarte, N.; Della Fonte, S. S. (org.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOTI, M. M. Subjetividade e revolução: para a crítica radical da contemporaneidade do capital absoluto. In: Lima Filho, P. A.; Novaes, H. T.; Macedo, R. F. (org.). **Movimentos sociais e crises contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico**, v. 1. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

DUARTE, N. Introdução: o bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções**: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Tradução de Roberto Valdés Puentes. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 149-72.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582/656>>. Acesso em 09 jul. 2018.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FLORES-MENDOZA, C. E. História e fundamentos teórico-empíricos do NEO-PI (construção e validação americana). In: Costa Júnior, Paul T.; McCrae, Robert R. **NEO PI-R**: Inventário de Personalidade Neo revisado; e Inventário de cinco fatores Neo revisado: NEO-FFI-R (versão curta). São Paulo: Vetor, 2010.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: “Educar para as competências do século 21”. **Agenda**. São Paulo, 2014a. Disponível em: <<http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Agenda-v1.pdf>>. Acesso em 27 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Competências para o progresso social. **Fórum de Ministros**, São Paulo, 2014b. Disponível em: <[http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum\\_issues-paper-Portugues\\_final.pdf](http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf)>. Acesso em 27 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Sumário. **Fórum de Ministros**, São Paulo, 2014c. Disponível em: <[http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/SummaryPolicyMakersESPForum2014-PORT\\_v2.pdf](http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/SummaryPolicyMakersESPForum2014-PORT_v2.pdf)>. Acesso em 27 mai. 2017.

FRAGA, E. Faculdades privadas decidem incluir habilidades socioemocionais nas aulas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 abr. 2017, 2017a. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1876127-faculdades-privadas-decidem-incluir-habilidades-socioemocionais-nas-aulas.shtml>>. Acesso em 22 jun. 2017.

FREIRE, R. Entenda a diferença entre smiley, emoticon e emoji. **Techtudo**, 31 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/entenda-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji.html>>. Acesso em 27 jun. 2018.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

HECKMAN, J. J. **Giving kids a fair chance**: a strategy that works [recurso eletrônico]. Boston Review Books, 2013.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Educação para o século 21**, 2011. Disponível em <<http://www.educacaosec21.org.br/seminario2011/seminario/>>. Acesso em 04 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Competências socioemocionais**: material de discussão, 2013. Disponível em <[http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS\\_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O\\_IAS\\_v2.pdf](http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf)>. Acesso em 04 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Ayrton Senna lança rede de cooperação no campo das competências socioemocionais [9 de setembro, 2014]. **Instituto Ayrton Senna**: Notícias. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/instituto-ayrton-senna-lanca-rede-de-cooperacao-no-campo-das-competencias-socioemocionais/>>. Acesso em 28 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira**, 2016. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/01/INAF-Relatorio.pdf>>. Acesso em 24 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Instituto Ayrton Senna**, 2017. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em 18 jun. 2017.

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JINKINGS, I. *et al.* (org.). **Por que gritamos golpe?** [recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2016.

KLEINMAN, P. **Tudo que você precisa saber sobre psicologia: um livro prático sobre o estudo da mente humana**. Tradução de Leonardo Abramowicz. São Paulo: Editora Gente, 2015.

KOLONTAI, A. **A nova mulher e a moral sexual**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. 8. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1963/2010.

KROGERUS, M.; GRASSEGGER, H. *Big Data: toda democracia será manipulada?* [5 de maio, 2017]. **Outras palavras: comunicação compartilhada e pós-capitalismo**. Tradução de Inês Castilho. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/posts/big-data-toda-democracia-sera-manipulada/>>. Acesso em 27 jun. 2017.

LAIA, A. C. B. A ofensiva do capital na educação brasileira: o papel do Instituto Ayrton Senna. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIX, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2017. Disponível em: <[http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502852065\\_ARQUIVO\\_AlineCarlaBatiStadeLaia.ANPUHtextocompleto\(2\).pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502852065_ARQUIVO_AlineCarlaBatiStadeLaia.ANPUHtextocompleto(2).pdf)>. Acesso em 06 mai. 2018.

LAMOSA, R. A. C. Fundamentos sócio-históricos da ofensiva do capital ao direito à educação na América Latina. COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO, 2017, Niterói. **Anais...** Niterói, RJ: NIEP Marx, 2017. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC23/mc232.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2018.

LEHER, R. *et al.* Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr. 2017.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade** [recurso eletrônico]. Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. S.l.: s.n., 1978.

\_\_\_\_\_. As necessidades e os motivos da atividade. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia: livro 1**. Tradução de Roberto Valdés Puentes. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LOSURDO, D. Losurdo: produção das emoções é novo estágio do controle da classe dominante [4 de outubro, 2013]. **Operamundi**. Entrevista concedida a João Novaes e Rodolfo Machado. Disponível em <<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/entrevistas/31615/losurdo+producao+das+emocoes+e+novo+estagio+do+controle+da+classe+dominante.shtml%22EUA%20s%C3%A3o%20o%20pio%20inimigo%20da%20democracia%20nas%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20Internacionais%22>>. Acesso em 24 jul. 2016.

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.

\_\_\_\_\_. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. Ad Feuerbach. In: Marx, K.; Engels, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 1845/2007.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política: livro I, v. 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1894/2008.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. Feuerbach e História (rascunhos e anotações). In: Marx, K.; Engels, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 1846/2007.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C. (org.). **A exclusão dos “includidos”**: uma crítica à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: Eduem, 2011.

MESQUITA, A. M. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação**: apontamento para a atividade pedagógica. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

MIELLI, R. Facebook: 2 bilhões de usuários e um projeto para dominar o mundo. **Caros amigos**, São Paulo, 3 jul. 2017, 2017. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/artigos-e-debates/10228-facebook-2-bilhoes-de-usuarios-e-um-projeto-para-dominar-o-mundo>>. Acesso em 11 jul. 2017.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Movimento pela Base Nacional Comum**, 2018. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em 01 mai. 2018.

O COMEÇO da vida. **O começo da vida**, 2018. Disponível em: <<http://ocomecodavida.com.br/>>. Acesso em 21 jun. 2018.

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

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

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

PRADO, J. Alternativa ao “curtir”: Facebook lança botão de reações no mundo inteiro. **Tecnoblog**, 2016. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/192040/facebook-reacoes-botao-global/>>. Acesso em 24 jun. 2018.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PUENTES, R. V. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. p. 163-201.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SALDAÑA, P. Base Nacional Comum Curricular vai incluir habilidades emocionais. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 dez. 2016, 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1844340-base-nacional-comum-curricular-vai-incluir-habilidades-emocionais.shtml>>. Acesso em 18 jun. 2017.

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 <<http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

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

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: Saviani, D.; Duarte, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer** [recurso eletrônico]: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Tradução de Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, M. M. **A sexualidade como tema pedagógico**: análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do tema nas escolas. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica e sexualidade na educação escolar: considerações a partir da análise do tema “orientação sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 78-88, jun. 2015.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, mar. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 31 jan. 2016.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1677/2013.

TCKESKISS, L. A. **O materialismo histórico em 14 lições**. São Paulo: Edições Nova Cultura, 2016.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TORRES, J. C. Reforma do Estado, administração pública e sociedade civil: alguns apontamentos. In: Novaes, H. T.; Dal Ri, N. M. (org.). **Movimentos sociais e crises contemporâneas**, v. 2. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

TOUGH, P. **Uma questão de caráter**: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso [recurso eletrônico]. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010b, 21(4), p. 681-701.

VOLTAIRE. **Cândido, ou o otimismo** [recurso eletrônico]. Tradução de Tiago Coch. Pará de Minas, MG: Editora VirtualBooks, 1759/2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**, v. 6. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014.

WILDE, O. **A alma do homem sob o socialismo** [recurso eletrônico]. Tradução de Heitor Ferreira da Costa. Porto Alegre: L&PM, 1983.

ZAPOROZHETS, A. V. Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n. 2, p. 45-66, mai./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Os sentimentos. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Tradução de Lucielle Farias Arantes. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 133-48.