

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Educação

Caroline Cristine Custódio

**Inserção das competências socioemocionais na educação infantil: escola  
como agente formador de uma subjetividade reificada**

São Carlos  
2024

Caroline Cristine Custódio

**Inserção das competências socioemocionais na educação infantil: escola  
como agente formador de uma subjetividade reificada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Eduardo Pinto e Silva

São Carlos  
2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Caroline Cristine Custódio, realizada em 30/08/2024.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP)

Profa. Dra. Giselle Modé Magalhães (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar a inserção da educação por competências socioemocionais (CSEs) no contexto educacional brasileiro, mais especificamente na educação infantil a partir da virada para o século XXI. A investigação busca compreender quais as bases teóricas que sustentam as CSEs, oriundas da psicologia e economia estadunidense desde a década de 1990; analisar como é compreendido o desenvolvimento emocional na perspectiva das CSEs e seus desdobramentos para o desenvolvimento humano; e compreender, a partir do arcabouço da psicologia histórico-cultural, como de fato ocorre o desenvolvimento psíquico e sua inter-relação aos aspectos afetivos. Para tal, a pesquisa possui como metodologia de análise o materialismo histórico-dialético e utiliza como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico de produções que abordam a inserção da educação por CSEs como componente curricular na educação brasileira; o levantamento e análise das alterações na legislação que normatizam o ensino nas escolas brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); o levantamento e análise de documentos de Organismos Multilaterais (OMs) que apresentam diretrizes para a educação e disputam seu sentido; e a revisão bibliográfica de contribuições da psicologia histórico-cultural para pensar o desenvolvimento psíquico e a unidade afetivo-cognitiva do psiquismo. Utilizando-se de contribuições que analisam a relação trabalho-educação, a pesquisa conclui ser a teoria das CSEs e sua inserção na educação um movimento teórico e prático impulsionado por novas formas de reprodução econômica que impactam o mundo do trabalho e a organização da vida em sociedade como um todo. Diante de um conjunto complexo e articulado de transformações sociais, as CSEs na educação infantil surgem — junto a um conjunto de outros mecanismos — como uma resposta pragmática e política com o objetivo articulado de interferir e transformar o desenvolvimento psíquico da criança, com a finalidade última de resigná-la ao *status quo* social.

**Palavras-chave:** competências socioemocionais; unidade afetivo-cognitiva; psicologia histórico-cultural; alienação e subjetividade.

## ABSTRACT

The research aims to analyze the integration of social emotional learning (SEL) in the Brazilian educational context, specifically in early childhood education from the turn of the 21st century. The investigation seeks to understand the theoretical foundations that support SECs, originating from American psychology and economics since the 1990s; analyze how emotional development is understood from the perspective of SEL and its implications for human development; and comprehend, from the framework of historical-cultural psychology, how psychological development actually occurs and its interrelation with affective aspects. To achieve this, the research employs historical-dialectical materialism as its analytical methodology and uses methodological procedures such as a bibliographic survey of works addressing the incorporation of SEL as a curricular component in Brazilian education; an examination and analysis of changes in legislation that regulate teaching in Brazilian schools, such as the Base Nacional Comum Curricular (National Common Curricular Base) (BRAZIL, 2017); a survey and analysis of documents from Multilateral Organizations (MOs) that present guidelines for education and contest their meaning; and a bibliographic review of contributions from historical-cultural psychology to think about psychological development and the affective-cognitive unity of the psyche. By utilizing contributions that analyze the relationship between work and education, the research concludes that the theory of SEL and their integration into education represent a theoretical and practical movement driven by new forms of economic reproduction that impact the world of work and the organization of life in society as a whole. In the face of a complex and interconnected set of social transformations, SEL in early childhood education emerge—along with other mechanisms—as a pragmatic and political response aimed at interfering with and transforming the psychological development of children, ultimately to resign them to the social status quo.

**Keywords:** social emotional learning; affective-cognitive unity; historical-cultural psychology; alienation and subjectivity.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>3</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....</b>	<b>7</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>10</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
A relação entre sociedade e educação e sua particularidade na virada para o século XXI .....	18
A consolidação de políticas educacionais: Estado e sociedade civil .....	20
Metodologia e procedimentos metodológicos.....	23
Estrutura do texto.....	24
<b>CAPÍTULO 1. O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA DIMENSÃO AFETIVA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>26</b>
1.1 A unidade afetivo-cognitiva do psiquismo e sua origem na cultura .....	27
1.2 Conceito de signo e categoria da atividade .....	30
1.3 A emoção enquanto processo psicofísico superior.....	35
1.4 O aspecto afetivo no desenvolvimento e na educação infantil .....	37
<b>CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: BASES TEÓRICAS E INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....</b>	<b>45</b>
2.1 Origens da teoria das competências socioemocionais .....	45
2.1.1 A Psicologia Positiva.....	45
2.1.2 A neuropsicologia cognitiva no espaço escolar .....	49
2.1.3 A Equação de James Heckman.....	53
2.1.4 Inteligência Emocional .....	56
2.1.5 CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) .....	60
2.2 As competências socioemocionais no Brasil e na Educação Infantil.....	64
2.2.1 As competências socioemocionais na BNCC .....	66
2.2.2 A inserção das CSEs especificamente na educação infantil brasileira.....	70
2.2.3 A inserção das CSEs a partir de programas complementares na educação.....	75
2.3 As competências socioemocionais: síntese provisória sobre sua base epistemológica e inserção na educação infantil.....	79
<b>CAPÍTULO 3. SENTIDOS E DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>81</b>
3.1 A educação na sociedade capitalista neoliberal .....	82
3.1.1 As CSEs e as competências do trabalhador flexibilizado .....	86
3.2 A relação entre psicologia e educação: o foco nas crianças pobres .....	88
3.2.1 O papel ideológico dos instrumentos de medição de competências psicológicas.....	91
3.3 Das diferenças entre a psicologia histórico-cultural e a concepção das competências socioemocionais.....	94
3.3.1 A relação entre sujeito e social .....	97
3.3.2 A autorregulação e o autocontrole como falácias .....	99
3.4 A relação entre as CSEs, o sofrimento e o adoecimento psíquico: enfrentamento ou	

processo adaptativo-regulador da subjetividade?.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANE - Associação Nova Escola

ANPed - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

APH - Aparelho Privado de Hegemonia

APPAL - Associação de Psicologia Positiva da América Latina

ASQ-3 - *3 Ages & Stages Questionnaire*

ASQ-SE - *Ages & Stages Questionnaire: Socioemotional*

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação

CASEL - *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

CEE/RJ - Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro

CERI - Centro para a Pesquisa e Inovação Educacional

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CORE - *California Office to Reform Education*

CSE - Competências socioemocionais

ECERS-R - *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition*

EUA - Estados Unidos da América

FCC - Fundação Carlos Chagas

FE - Função Executiva

FPS - Funções psíquicas superiores

GT - Grupo de Trabalho

HPA - Hipotalâmico-pituitário-adrenal

IAS - Instituto Ayrton Senna

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE - Inteligência Emocional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITERS-S - *Infant Toddler Environment Rating Scale Revised Edition*

LANCE - Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Escolar

MEC - Ministério da Educação

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OM - Organismo multilateral

PIAFex - Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas

PIPA - Programa de Intervenção para Promoção de Autorregulação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE - Plano Nacional de Educação

Q.I. - Quociente de inteligência

Q.E. - Quociente emocional

RAPS - Rede de Atenção Psicossocial

SAE - Secretaria de Assuntos Estratégicos

SEL - *Social and Emotional Learning*/Aprendizagem Socioemocional

SENNNA - *Social Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*

SME - Secretaria Municipal de Educação

SUS - Sistema Único de Saúde

THC - Teoria do Capital Humano

TOM - *Theory of mind*/Teoria da mente

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Forças de Caráter e Virtude para Seligman e Peterson, 2004.....	47
Figura 2 - A Equação de Heckman.....	55
Figura 3 - Retorno ao ano por unidade de dólar investido em diferentes níveis da educação.....	56
Figura 4 - Competências de Inteligência Emocional e Social, a partir de Goleman (2017)....	58
Figura 5 - Competências Socioemocionais a partir do IAS.....	59
Figura 6 - Roda CASEL interativa.....	63
Figura 7 - Estudantes com laudo diagnóstico e que se enquadram como público alvo da educação especial no Brasil, de acordo com o Censo escolar de 2023.....	107
Figura 8 - Pacientes atendidos pelo SUS, para transtornos selecionados.....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Funções Executivas.....	52
Quadro 2 – As dez competências gerais na BNCC.....	67
Quadro 3 - Direitos de aprendizagem em desenvolvimento na educação infantil na BNCC...	72
Quadro 4 - Sínteses das aprendizagens para a transição da educação infantil para o ensino fundamental na BNCC.....	74

## AGRADECIMENTOS

Utilizarei desse espaço tanto para agradecer àqueles que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa, quanto para apresentar alguns elementos de minha trajetória pessoal que de alguma forma delinearão a construção da mesma. São dois aspectos que caminham juntos.

A escolha por iniciar um estudo sobre o desenvolvimento das crianças e sobre alguns aspectos da função que tem se atribuído ao espaço escolar para a formação dos filhos da classe trabalhadora a partir do século XXI não teria ocorrido caso, para além de minha formação acadêmica, minha passagem pela universidade não tivesse sido construída no interior do movimento estudantil e atrelada à esforços coletivos para construção de instrumentos de luta de nossa classe.

Inicialmente gostaria de agradecer, portanto, ao Movimento Estudantil do curso de graduação em psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a todos os colegas que contribuíram para a construção do Centro Acadêmico Livre de Psicologia da UFSC (CALPsi/UFSC) quando comprometido, de fato, com as causas dos estudantes e da universidade. Foi apenas a partir da relação com essa entidade e demais espaços do movimento estudantil que a formação universitária se apresentou para mim como uma experiência que não se resume aos espaços de sala de aula; que o sentido da educação se apresentou como passível de disputa; e que o currículo do curso em psicologia se mostrou como um objeto que deve estar em constante disputa nas tentativas de construção de uma psicologia rigorosa, crítica e comprometida com uma formação humana emancipadora.

Dentre os anos de minha graduação (2016-2021), agradeço às experiências formativas e de luta que construímos juntos: as Ocupações Estudantis em 2016, contra a Emenda Constitucional nº 95; o Movimento Ele Não, contra a candidatura de Jair Bolsonaro (PL) à presidência da República em 2018; a grande Greve Estudantil contra o Projeto Future-se, em 2019; a luta contra a venda da Universidade Pública ao Ensino a Distância, que se intensificou com a adoção do Ensino Remoto a partir de 2020; e sobretudo as experiências cotidianas que não se encontram datadas, mas que foram e seguem sendo extremamente importantes para a disputa do sentido da universidade e de nossa formação.

Ainda no que tange à militância, gostaria de agradecer especialmente às experiências do Coletivo Jornalístico UFSC à Esquerda e da organização política Coletivo Emancipação Socialista (CESO). Dois instrumentos de luta que tive a oportunidade de construir e que, dentro de seus alcances, humildemente buscaram servir às lutas estudantis e à luta da classe

trabalhadora durante o período em que existiram. Aos camaradas que se dispuseram a construir o CESO entre os anos de 2022 e 2023, agradeço por sua generosidade, ousadia e comprometimento na tentativa de construirmos um instrumento à serviço da classe trabalhadora e da construção de uma teoria revolucionária no interior da realidade brasileira. Foi apenas com vocês que pude desenvolver os princípios éticos que hoje orientam minhas práticas e meus estudos e que com certeza transpassam esta pesquisa.

\*

Enquanto o interesse pelo tema da educação como um campo de disputa se deve às experiências formativas que tive no interior da militância, o interesse pelo tema da formação das crianças teve sua origem em meu percurso pelo currículo de graduação em psicologia da UFSC. Nesse sentido, agradeço principalmente ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC (NDI) pelos anos de aprendizagem, através de atividades de estágio e de estudo que pude realizar neste espaço entre os anos de 2018 e 2020. Foi apenas acompanhando o trabalho docente e de pesquisa das professoras dessa instituição e acompanhando o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar que o tema desta pesquisa foi motivado. Agradeço em especial à psicóloga do NDI Camilla de Amorim Ferreira, que me orientou nos anos em que estive nesta instituição e a quem tenho até hoje como uma grande amiga de vida e companheira de estudos.

Apesar de o tema da inserção das competências socioemocionais na educação já perpassar por minha formação e ser de meu interesse em anos anteriores, sobretudo a partir do contato com o trabalho rigoroso das professoras Eneida Shiroma e Olinda Evangelista no Centro de Ciências da Educação da UFSC (CED), foi apenas em 2019 que a escolha por esse objeto de estudo se materializou; quando durante meu estágio no NDI a equipe pedagógica da instituição rejeitou a implementação do Programa “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children's School Readiness in Brazil*”<sup>1</sup> no currículo de suas crianças. O programa tinha como objetivo desenvolver competências socioemocionais em crianças em idade pré-escolar para melhorar seu desempenho na escola como uma iniciativa do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Neurodesenvolvimento Humano (LINHA) - UFSC/UCSAL e Laboratório para Estudos do Desenvolvimento da Universidade de Harvard, com financiamento da Fundação Lemann. A equipe pedagógica do NDI rejeitou o programa por compreender que o mesmo não condizia com a concepção de infância longamente debatida em seu Projeto Político Pedagógico; e foi naquele ano que, como estagiária, busquei me debruçar mais longamente

---

<sup>1</sup> Tradução literal: “Uma intervenção pré-escolar para melhorar a leitura escolar de crianças pobres no Brasil”.

sobre o tema e passar a pensar sobre as concepções de infância e de educação que se encontram em disputa nesses projetos.

Agradeço também à professora Raquel de Barros Pinto Miguel que durante meu percurso de estágio na ênfase de psicologia escolar e educacional, na graduação, aceitou me orientar e acompanhar os primeiros estudos nesse campo.

\*

A ideia de realizar essa pesquisa, que não se encontra esgotada, agora em nível de pós-graduação só foi possível a partir do aceite de meu projeto de pesquisa pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCAR), na Linha Estado, Política e Formação Humana.

Nesse sentido, gostaria de agradecer ao meu orientador e professor Eduardo Pinto e Silva pela generosidade e pelas contribuições dadas ao desenvolvimento desta pesquisa; sua orientação foi fundamental para a concretização da mesma.

Gostaria de agradecer também aos professores Manoel Nelito Nascimento e Maria Cristina dos Santos pelas contribuições dadas através dos estudos que realizamos juntos em disciplina durante o ano de 2023; e aos colegas que me acompanharam nessa trajetória do mestrado, em especial Camila Ferreira, Bruna Silva, Karina Jürgensen e Renato Balieiro. Essa pesquisa não seria a mesma sem os estudos e debates que fizemos juntos em sala de aula e pelos demais espaços da UFSCAR. Agradeço também às professoras Lígia Márcia Martins e Débora Cristina Fonseca pelas correções e contribuições dadas ao meu projeto de pesquisa durante os Seminários de Dissertações e Teses do PPGE/UFSCAR em 2023.

Às professoras Lígia Márcia Martins e Giselle Modé Magalhães agradeço pela generosidade em participar das bancas de qualificação e de defesa desta dissertação. A construção desta pesquisa com certeza não seria a mesma sem suas atentas correções e precisas contribuições. Obrigada pela leitura cuidadosa que realizaram do texto e pelas orientações que deram para o desenvolvimento e desfecho da pesquisa, sobretudo no que tange ao que é possível ainda debatermos sobre a inserção da psicologia no espaço escolar.

Novamente à professora Lígia Márcia Martins gostaria de agradecer por sua rigorosa produção teórica, pelos debates que realiza há anos nos campos da educação e da psicologia escolar e educacional; e pelos avanços que realiza no desenvolvimento da teoria da psicologia histórico-cultural no Brasil. Seus estudos foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e servem como inspiração para o desenvolvimento da mesma.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), a qual financiou esta pesquisa durante os meses de março de 2023 e março de 2024.

\*

Por fim, gostaria de agradecer àqueles que me acompanham em minha vida pessoal e que atravessam também meu percurso pelos estudos.

Aos meus pais, Elisangela Cristina de Freitas e Olindo Custódio Junior, agradeço por desde minha infância terem me criado com muito carinho, mesmo que no interior de uma sociabilidade cada vez mais desumana. Agradeço pelo grandioso incentivo que sempre me deram para realizar meus estudos, por terem me ensinado a valorizar a educação e pelos sacrifícios que sei que fizeram para garantir minha frequência em todos os níveis escolares e ingresso na universidade pública. Agradeço também ao meu irmão, Felipe Custódio, com quem pude compartilhar parte da infância e que agora inicia também seu percurso pela universidade.

À minha grande amiga Giulia Molossi Carneiro, agradeço pelo companheirismo que viemos construindo desde o período da graduação. Muitos dos estudos que subsidiam esta pesquisa, que venho realizando desde os estudos na UFSC, foram realizados contigo. Obrigada pelo incentivo cotidiano a que eu continue meus estudos, pelas discussões de ideias que realizamos e pelas correções que fez no texto desta dissertação.

Agradeço também a meu amigo Allan Kenji Seki, por sua amizade; por seus rigorosos estudos no campo da educação e da teoria marxista, os quais não poupa esforços em compartilhar e que promoveram e seguem promovendo boa parte de minha formação; e por ser um exemplo de militante de nosso tempo. Te agradeço pelas vezes em que generosamente contribuiu com meus estudos, pelos incentivos que deu ao meu ingresso na pós-graduação e por ter sido uma pessoa central para minha inserção na militância socialista.

E a meu amor, Thiago Zandoná Chaves, obrigada por escolher construir a vida comigo em suas mais diversas facetas. Te agradeço por me apoiar a ingressar no mestrado e a permanecer no mesmo; pelas correções que realizou ao texto; e pelas constantes discussões que tivemos sobre o tema desta pesquisa que tanto a agregaram e permitiram-a avançar em alguns pontos. O texto final desta dissertação não seria o mesmo sem sua parceria.

## INTRODUÇÃO

*Quando uma sociedade, uma cultura, começa a tentar classificar até crianças para formar a classe ideal, nós estamos, no meu entender, à beira da falência (Vera Stela Telles, 1989)*

A pesquisa tem como objetivo analisar a inserção da educação por competências socioemocionais (CSEs) no contexto educacional brasileiro, mais especificamente na educação infantil a partir da virada para o século XXI. As competências socioemocionais surgem como movimento teórico nos Estados Unidos, na década de 1990, a partir das contribuições e fundamentos teóricos de quatro áreas que se interconectam: psicologia positiva, neuropsicologia cognitiva, teoria da inteligência emocional e equação de Heckman<sup>2</sup>. Há atualmente ao menos duas razões pelas quais se justifica um estudo aprofundado das CSEs e de sua inserção na educação infantil brasileira.

Em primeiro lugar, desde que essas formulações tomaram corpo na teoria econômica e psicológica a concepção de que o psiquismo é constituído pela presença ou ausência de competências e habilidades chamadas socioemocionais ou não cognitivas vem adquirindo cada vez maior legitimidade nas produções acadêmicas na psicologia e na forma como esta se insere no campo educacional. Um sujeito com maior número de competências consideradas positivas passou, dessa forma, a ser compreendido como mais desenvolvido<sup>3</sup> ou de um desenvolvimento dito normal; enquanto um sujeito com menor número de competências consideradas positivas e/ou maior número de competências consideradas negativas passou a ser compreendido como de um desenvolvimento deficitário. O desenvolvimento psíquico, a partir dessa perspectiva, passa a ser compreendido pela ausência ou presença de uma competência ou de outra; e a criança é medida, desde a tenra infância, por uma régua em que as medidas são um rol de competências e habilidades socioemocionais onde o “desenvolvimento normal” é definido por

---

<sup>2</sup> Desenvolvida pelo economista e vencedor do Nobel em 2000, James Heckman.

<sup>3</sup> No Brasil há atualmente o debate sobre a implementação de políticas educacionais para crianças com altas habilidades ou superdotação. As crianças com altas habilidades têm sido compreendidas como aquelas que se destacam em algum aspecto da aprendizagem ou em alguma disciplina específica. O diagnóstico, porém, não diz respeito apenas ao desempenho da criança em algum tópico escolar, a criança com altas habilidades é compreendida hoje como aquela que tem como algumas de suas características: autocoerência; senso de justiça muito aguçado; perfeccionismo; baixa tolerância à frustração; memória acima da média; distúrbios do sono (não consegue desligar-se); intensidade; e necessidade de questionar. As crianças com altas habilidades no Brasil têm sido compreendidas como público alvo da educação especial e de acordo com o Censo Escolar de 2023 há hoje 38.019 crianças com altas habilidades matriculadas nas escolas brasileiras (INEP, 2024).

um somatório de diferentes características subjetivas que o ambiente social considera como o adequado para uma criança no século XXI.

A consolidação dessa teoria científica, compreendemos, não se explica apenas por motivos racionais advindos das correntes psicológicas que a sustentam, como se a ciência fosse blindada das contradições sociais e isenta de interesses antagônicos, guiada unicamente pelos padrões da racionalidade. A penetração desta abordagem nas produções acadêmicas tem sido, na verdade, proporcional à sua inserção nas políticas educacionais e à sua instrumentalização na realidade das crianças brasileiras. Para compreendermos este movimento acadêmico e educacional, portanto, será preciso relacioná-lo ao contexto social de sua gênese e desenvolvimento.

A segunda razão que justifica o estudo das CSEs é justamente a notoriedade de sua ampla e intensa inserção na educação básica brasileira. A história da inserção das CSEs nos sistemas educacionais tem início em 1994, quando constituiu-se nos EUA o programa *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), um marco originário em que se estruturou, pela primeira vez, a inserção prática das competências socioemocionais na educação escolar. Este modelo de aplicação de programas por CSEs serve até os dias de hoje como parâmetro para o desenvolvimento de políticas educacionais e programas complementares no Brasil e outros países latinoamericanos. Desde então, os programas e projetos baseados em CSEs foram patrocinados e difundidos em diversos países.

No Brasil, a inserção das CSEs na educação básica ganhou força a partir da década de 2010, em especial a partir do “Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências do século XXI”, em 2014. O evento foi promovido por órgãos do Estado e aparelhos privados, como Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Instituto Ayrton Senna. Desde então, uma série de diretrizes para as políticas educacionais atreladas às CSEs tem ganhado corpo no país, em todos os níveis da União — federal, estadual e municipal. O exemplo mais claro foi a introdução das competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Esta última versão da BNCC é organizada com base em 10 Competências Gerais que, apesar de abrangentes e vagas, deram abertura e sustentação para a inserção das competências socioemocionais nos currículos do ensino infantil, fundamental e médio. Além disso, a inserção das competências na BNCC serviu como meio de legitimar a difusão de programas complementares para o desenvolvimento de CSEs elaborados e comercializados por instituições privadas para as escolas com foco na formação de alunos e de professores.

Para os agentes que atuam no sentido da inserção das CSEs nos currículos escolares brasileiros, a educação infantil tem aparecido atualmente como foco e o nível educacional encontra-se em disputa. Em diferentes programas de CSEs e em documentos de Organismos Multilaterais (OMs) que organizam as diretrizes para uma educação por competências, a educação infantil aparece como estratégica, uma vez que é compreendida como um período de preparação das crianças para inserção no período considerado escolar e que quanto mais precoce for a formação por competências, mais eficazes serão seus resultados. A primeira iniciativa de implementação de uma educação por competências socioemocionais na rede pública de ensino no Brasil foi justamente na educação infantil, em 2011, a partir do programa *3 Ages & Stages Questionnaire (ASQ-3)* na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro/RJ. Os testes do programa ASQ-3 foram aplicados em crianças em idade pré-escolar com a justificativa de trazer benefícios para a população pobre e de investimento em capital humano. A implementação do ASQ-3 na educação infantil serviu como precursor para o desenvolvimento e aplicação de testes no ensino fundamental e médio posteriormente no Brasil.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é analisar a inserção das competências socioemocionais no sistema educacional brasileiro, mais especificamente na educação infantil, tendo como marco histórico a virada para o século XXI. Para isso, será preciso (1) compreender como ocorre, de fato, o desenvolvimento psíquico e sua inter-relação aos aspectos afetivos, (2) qual o ideal de sujeito que a perspectiva das CSEs busca construir e (3) quais os determinantes sociais que explicam a ascensão e inserção de tais teorias e práticas no contexto educacional brasileiro.

Para cumprir com esses objetivos específicos, antes, compreendemos como necessário apresentar dois fundamentos teóricos que servem de base à presente pesquisa. Em primeiro lugar, a compreensão de que a educação e as políticas educacionais devem ser entendidas a partir do contexto social e histórico em que se realizam. As transformações que ocorrem no âmbito social exigem adaptações em diversos âmbitos da sociedade, incluindo os processos educacionais e papel da escola. Dessa forma, as políticas e programas educacionais não podem ser analisados isoladamente.

O segundo aspecto teórico diz respeito ao conceito de Estado e sociedade civil que nos permite compreender como a inserção da abordagem das CSEs na academia e nas diretrizes educacionais não é um fenômeno arbitrário ou ancorado apenas na “racionalidade científica”. A inserção das CSEs no sistema educacional brasileiro é promovida pela atuação de Organismos Multilaterais (OMs), Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e órgãos do

Estado. As razões pelas quais tais políticas entram na agenda de tais entidades é um dos pontos de investigação nesta pesquisa.

### **A relação entre sociedade e educação e sua particularidade na virada para o século XXI**

A educação e, conseqüentemente, a escola enquanto instituição de difusão da educação formal não podem ser compreendidas e explicadas por si mesmas, mas pelas transformações materiais que ocorrem na sociedade. Compreender as formações sociais capitalistas historicamente específicas e seus processos educativos exige compreender qual a particularidade do movimento de acumulação do capital e, especialmente, quais as características do mundo do trabalho. A particularização do modo de produção capitalista em cada momento histórico e social interfere no tipo de trabalhador que a sociedade precisa formar, o que por sua vez influi em novas demandas para a educação e às instituições escolares (Saviani, 2013).

O contexto histórico em que a teoria das CSEs surge e se desenvolve é marcado por uma série de mudanças mundiais nas formações sociais, normalmente caracterizado como período neoliberal. A partir da crise estrutural do capital que se desenvolveu no decorrer da década de 1970, o capitalismo passou por uma reestruturação produtiva marcada pelo declínio do antigo modelo fordista de produção e ascensão do modelo toyotista. Esta transição de um modelo produtivo para o outro inaugurou novas formas de organização do trabalho e, conseqüentemente, passou a exigir novas características em conformidade ao novo tipo de trabalhador.

O modelo toyotista de produção se caracteriza, de forma geral, pela capacidade de ampliar o movimento de acumulação do capital, sobretudo a partir do aumento da velocidade do processo produtivo e redução dos poros de trabalho não produtivos; diminuindo, dessa forma, os custos de produção. Com esta finalidade, o trabalho no toyotismo ocorre de forma flexibilizada, com maior intensificação do ritmo de produção e com novas disputas sobre o trabalho vivo (Araújo; Pereira; Ribeiro, 2020). Exige-se, no toyotismo, trabalhadores mais flexíveis, adaptáveis a diferentes funções laborais e capazes de sobreviver de forma eficaz às mutações do trabalho e inseguranças de uma alta taxa de desemprego e informalidade empregatícia.

No modelo precedente fordista, o campo educacional era marcado, de forma geral, por uma formação formal, parcelar, hierarquizada e especializada (Antunes, 2009). Com o predomínio toyotista, passou a entrar em voga uma formação educacional não mais marcada

pela especialização, mas caracterizada por uma ampla flexibilização. O trabalhador flexibilizado diz respeito, no toyotismo, a uma Força de Trabalho pouco especializada e qualificada para exercer diferentes funções — que exigem diferentes competências e habilidades — com a possibilidade de reorganização do trabalhador de acordo com as necessidades da produção e exigências de eficiência em cada momento (Antunes, 1997). Para esta finalidade, o toyotismo não exige apenas modificações no que tange à organização do trabalho de forma estrita, mas implica também em mudanças necessárias na subjetividade do trabalhador e torna necessário a criação de uma cultura participativa para que os trabalhadores se engajem nos projetos das empresas (Araújo; Pereira; Ribeiro, 2020).

A ideia central é reconhecer a inteligência dos empregados e utilizar seus conhecimentos empíricos (tácitos) na melhoria dos processos. A fábrica como ‘agência educativa’ adota – em sua nova linguagem administrativa – o lema: ‘nesta empresa todos são gerentes’. Os esquemas de participação nos ‘conselhos das equipes de trabalho’ minimizam a situação de conflito entre contramestres e operários. Além de ser ideologicamente eficaz, esse estratagema gerencial permite uma redução de custos na folha de pagamento. Com a supressão de cargos, a empresa torna-se mais horizontalizada, o que facilita o engajamento com a produção e redução de fricções hierárquicas, ‘conflitos pessoais’ (Silva, 2004, p. 89).

A formação flexível do trabalhador e as mudanças exigidas também no campo de sua subjetividade não se restringem, porém, apenas ao espaço “educativo” da empresa; mas se expandem para todos os âmbitos da sociabilidade, dentre eles o espaço escolar.

Os debates traçados nos campos de estudo e pesquisa das políticas educacionais e sociologia do trabalho analisam, nesse sentido, as mudanças que ocorrem na educação brasileira desde a década de 1990, período compreendido como de início da ascensão do neoliberalismo no país, como parte do ascenso de uma nova educação. Em resumo, apresenta-se às escolas a necessidade de uma educação “‘ágil’, ‘flexível’ e ‘enxuta’, como são as empresas capitalistas hoje” (Antunes, 2009, p. 31), marcada pela proliferação e fragmentação de empresas com cada vez menos trabalhadores. É nesta quadra histórica de novas exigências ao campo educacional e escolar que se originam, se inserem e se difundem as políticas e programas que organizam as diretrizes de uma educação por CSEs.

A relação entre a perspectiva das CSEs na educação e as transformações sociais será desenvolvida no Capítulo 3 desta dissertação. No entanto, vale já apontar de antemão uma questão teórica que decorre desta relação entre sociedade e educação: as exigências do mercado de trabalho e do novo padrão de acumulação capitalista não se consolidam de forma pacífica, direta e sem contradições no espaço educacional, como uma visão determinista poderia sugerir. Pelo contrário, as mudanças engendradas nas políticas educacionais ocorrem apenas a partir de

disputas no seio da luta de classes, tanto a partir de conflitos entre as classes antagônicas, como a partir dos confrontos entre frações de uma mesma classe. As disputas hegemônicas perpetradas pela atuação de aparelhos, organismos e instituições no âmbito do Estado e da sociedade civil produzem, ao fim, a concretização de determinados projetos educacionais. De um lado, os caminhos de um projeto educacional são disputados pelas frações da classe dominante; de outro, as frações da classe subalterna promovem um papel de contra-arrestar ou, se possível, neutralizar tais projetos. Compreender a relação entre esses diferentes aparelhos e órgãos no Estado e na sociedade civil é crucial para analisar como as CSEs se hegemonomizam nas políticas educacionais.

### **A consolidação de políticas educacionais: Estado e sociedade civil**

A inserção de uma educação por CSEs no sistema escolar brasileiro teve seu início e vem se ampliando a partir da atuação de Organismos Multilaterais (OMs) que atuam mundialmente sobre o tema da educação. São estes Organismos o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Estes organismos têm intensificado sua atuação na disputa pelo sentido da educação nacional desde a década de 1990 e, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), a Conferência Mundial de Educação para Todos foi um marco fundamental para a atuação destes OMs na educação.

Organizada e financiada pela UNESCO, BM, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Conferência Mundial de Educação para Todos resultou na assinatura da Declaração de Jontiem por 155 países, Declaração que apresentou como metas para a educação: a preocupação com o desenvolvimento da primeira infância, principalmente de crianças pobres; e a formação de competências necessárias em jovens e adultos, para além da educação básica, que gerassem impactos na saúde, emprego e produtividade (Zandoná, 2022). Os principais conceitos difundidos por estes OMs em suas Conferências e documentos reduzem a educação a um *processo de aprendizagem*, o qual é apresentado como algo que ocorre de forma *fragmentada* (Zandoná, 2022). Um fundamental documento para exemplificar como a aprendizagem e a

educação são compreendidas desde a perspectiva dos OMs é o Relatório Delors<sup>4</sup> (Delors *et al*, 1999), o qual é difundido até hoje e tem como principal mote a “educação ao longo de toda a vida”, tendo como concepção uma educação dividida em quatro tipos de aprendizagens, sendo elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Para Evangelista e Shiroma (2014), a atuação dos OMs deve ser analisada desde sua relação com o aparelho do Estado nacional na elaboração e concretização das políticas educacionais, sendo imprescindível considerar o “imbricamento de interesses, influências e participação de organizações não governamentais, empresas privadas e organismos multilaterais que constituem redes de políticas públicas” (Evangelista; Shiroma, 2014, p. 27). Nesse sentido, é fundamental delimitarmos aqui qual a compreensão que temos do Estado e de sua relação com a Sociedade Civil na particularidade da sociedade capitalista contemporânea.

De forma geral, o Estado é compreendido aqui em sua forma *ampliada* e, mais especificamente, em seu processo de ampliação a partir da atuação de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) empresariais; que no Brasil, de acordo com Fontes (2020), têm intensificado seu curso principalmente após o início da Nova República<sup>5</sup> e se mostrado um movimento bastante positivo ao capital, uma vez que pavimenta seu avanço sobre os recursos públicos e procura obstaculizar a participação de organizações da classe trabalhadora na elaboração e disputa de projetos para a sociedade. A relação direta entre o aparato estatal estrito e os APHs empresariais no estabelecimento de decisões públicas no que tange às políticas públicas (não apenas educacionais) fica explícito no Brasil, por exemplo, com a constituição do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)<sup>6</sup>, em 2003, o qual dá “maioria aos setores empresariais na discussão e definição das políticas públicas” (Fontes, 2020, p. 29). A escolha dos conselheiros do CDES é realizada pelo presidente da República, com base na “trajetória profissional, da influência e da disposição de cada um para prestar contribuições relevantes à agenda de desenvolvimento do Brasil” (CDES, s. d.).

---

<sup>4</sup> O Relatório Delors ou relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI foi realizado em 1996, a partir de financiamento da UNESCO.

<sup>5</sup> O período nomeado como Nova República no Brasil teve início em 1985, tendo como marco o retorno ao regime democrático após o fim da ditadura militar (1964-1985).

<sup>6</sup> “O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) é um colegiado composto por representantes da sociedade civil, criado em 2003 pela Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e atualmente previsto na Lei 13.502, de 1º de novembro de 2017. Seu trabalho é regido pelo Decreto nº 8.887, de 24 de outubro de 2016, e consiste no aconselhamento direto ao presidente da República, por meio de recomendações que podem ser transformadas em novas políticas públicas ou contribuir para o aperfeiçoamento de políticas já existentes”(CDES, s. d.). Cabe ressaltar, aqui, que os “representantes da sociedade civil” à qual se refere a composição do colegiado é composta majoritariamente pelos setores empresariais.

No que tange a esta relação entre os APHs e o Estado, a teoria gramsciana contribui para que se possa compreendê-la com maior clareza, uma vez que entende a sociedade civil justamente como um “conjunto de ‘organizações ditas privadas’” e que “tais aparelhos hegemônicos, aparentemente ‘privados’, na realidade fazem plenamente parte do Estado e, portanto, nos permitem falar de ‘Estado ampliado’” (Liguori, 2007, p. 21 *apud* Hoeveler, 2019, p. 153). A ampliação do Estado através desta multiplicação de aparelhos privados de hegemonia pode ser estudada a partir do conceito de Estado Ampliado, desenvolvido por Buci-Glucksmann (1980) a partir das contribuições de Gramsci. De acordo com Liguori e Voza (2018), Gramsci vê os planos da sociedade civil e do Estado como dialeticamente unidos no conceito de Estado Integral; já Buci-Glucksmann (1980), a partir dessa contribuição específica de Gramsci à teoria do Estado, utiliza a expressão Estado Ampliado, “entendendo o novo protagonismo do Estado registrado no século XX, em contextos políticos diversos, tanto no campo econômico, quanto na organização da sociedade e na criação do consenso” (Liguori; Voza, 2018, p. 254).

Gramsci compreende o Estado em seu “sentido orgânico e mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil)” (Liguori; Voza, 2018, p. 254) e a postura dialética do autor “é respaldada pela convicção de que a ‘distinção entre sociedade política e sociedade civil [...] é puramente metódica, não orgânica, e, na vida histórica concreta, sociedade política e sociedade civil são uma mesma coisa’ (Q 4, 38, 460)” (Liguori; Voza, 2018, p. 255). Não há, portanto, uma relação apartada entre Estado e sociedade civil, mas sim uma relação dialética e não dissociativa destes no que tange à organização da sociedade. Os APHs, nessa via, transitam entre os campos do Estado e da sociedade civil, não pertencendo a apenas um deles, mas sim fazendo plenamente parte tanto da sociedade política quanto da sociedade civil, com suas expressões e consequências políticas em ambos.

O início da atuação e intensificação da atuação dos APHs e OMs na disputa sobre a definição das diretrizes educacionais; e o papel central que se estabelece para as escolas nas suas contribuições para o sistema produtivo a partir da década de 1990 são marcos fundamentais a serem considerados nesta pesquisa. É apenas partir desta compreensão de Estado que podemos analisar a penetração das CSEs como componentes curriculares na educação brasileira neste período histórico não como um processo que ocorre de forma arbitrária, mas sim como algo que ocorre a partir da atuação de organismos, instituições e agentes que vêm atuando para concretizar, no âmbito do Estado, esta proposta no país.

## **Metodologia e procedimentos metodológicos**

Ao partir da escolha do materialismo histórico-dialético como metodologia de análise, a pesquisa busca ter como “premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática” (Martins; Lavoura, 2018, p. 224-225), realizando o esforço de, em superação a apreensão do pseudoconcreto, contribuir para uma apreensão da essência do fenômeno investigado (Martins; Lavoura, 2018).

O método materialista histórico-dialético, dessa forma, se caracteriza por realizar o movimento do pensamento a partir da realidade material e história dos homens em sociedade; e buscar, através desse movimento, desvendar as leis fundamentais que estruturam a atual forma de organização social da vida. As investigações científicas que se debruçam sobre o tema da educação e que possuem o materialismo histórico-dialético como estofo metodológico buscam, portanto, contribuir para que “a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos” (Pires, 1997, p. 83).

Para tal, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa envolvem o levantamento bibliográfico de produções acadêmicas recentes e também de teorias de base dos campos da neuropsicologia cognitiva, psicologia positiva, teoria da inteligência emocional e teoria econômica de Heckman que se voltam a formular propostas curriculares, programas complementares e políticas educacionais para a Educação Infantil brasileira que envolvem a inserção da aprendizagem por competências socioemocionais e não cognitivas. A partir do levantamento, foi realizada uma análise sistemática dessas produções acadêmicas em vistas de levantar categorias de análise e de identificar quais bases teóricas e conceituais sustentam essas atuais tendências psicológicas e pedagógicas e que, ao certo, apresentam uma noção específica de sujeito e desenvolvimento infantil.

Para realizar essa discussão, foi realizado o levantamento bibliográfico também de produções acadêmicas que já se debruçam sobre o estudo desse tema e que buscam analisar e desmistificar as atuais tendências pedagógicas em curso no Brasil, discutindo e realizando a crítica a uma formação educacional guiada pelo desenvolvimento de competências neurocognitivas e socioemocionais. Há um vasto conjunto de estudos no campo da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica que reúnem debates, hipóteses e conclusões sobre esses temas e que devem ser revisadas e reunidas.

Para realizar o debate e análise do sentido das competências socioemocionais e sua compreensão de desenvolvimento humano, foi utilizado como arcabouço teórico a teoria da psicologia histórico-cultural e suas contribuições no que tange à compreensão do sistema psíquico como interfuncional e constituído por uma unidade afetivo-cognitiva. Dessa forma, será realizado também o trabalho de retomada das contribuições de Vigotski, Luria, Leontiev e demais autores dessa perspectiva para, a partir de suas contribuições, ser realizado o movimento de análise crítica às CSEs.

Além disso, também foi realizado o levantamento e análise de documentos que orientam as diretrizes curriculares para a Educação Infantil no Brasil, como aqueles elaborados pelo MEC ou por Organismos Multilaterais tais como OCDE, BM e UNESCO; de forma a analisar e compreender como essas tendências pedagógicas se materializam nas políticas educacionais e realidade brasileira.

Tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais (Evangelista, 2009, p. 1-2).

Como indicado anteriormente, com a ascensão dos OMs e demais formas de organização da classe burguesa, diversos materiais são produzidos e divulgados a fim de moldar a direção que a reprodução do capital assume.

### **Estrutura do texto**

Para tal, a dissertação será desenvolvida em três capítulos para além desta Introdução. O Capítulo 1, intitulado “O desenvolvimento humano e sua dimensão afetiva à luz da psicologia histórico-cultural” terá com função realizar a revisão das contribuições da psicologia histórico-cultural para a produção de uma teoria científica do desenvolvimento psíquico, a partir dos clássicos e produções acadêmicas contemporâneas. Para tal, serão apresentados os conceitos de sistema psíquico enquanto sistema interfuncional; a organização do psiquismo a partir da unidade afetivo-cognitiva; a emoção enquanto uma função psíquica superior; e o desenvolvimento e função do aspecto afetivo no desenvolvimento e educação infantil.

No Capítulo 2, intitulado “Educação por competências socioemocionais: bases teóricas e inserção na educação infantil brasileira”, será realizado o trabalho de revisão bibliográfica das fontes teóricas que embasam o surgimento do conceito de competências socioemocionais, sendo elas: psicologia positiva, teoria econômica de Heckman, neuropsicologia cognitiva e

teoria da inteligência emocional; assim como do programa CASEL, primeira experiência prática de inserção das CSEs em um sistema educativo. O objetivo dessa revisão será compreender o surgimento desses movimentos teóricos e o que os autores apresentam como compreensão de competências, de emoções, de desenvolvimento e de papel da educação.

Já no Capítulo 3, intitulado “Sentidos e desdobramentos da educação por competências socioemocionais na formação das crianças” buscar-se-á traçar um debate totalizante entre sociedade e a educação por CSEs. De início, será realizado o trabalho de, a partir de contribuições advindas sobretudo da sociologia do trabalho, da pedagogia histórico-crítica e de pesquisas no campo das políticas educacionais desde uma perspectiva materialista histórico-dialética, compreender o sentido do surgimento e inserção da educação por CSEs na sociedade capitalista neoliberal, levando em consideração a formação de um novo tipo de trabalhador para o século XXI, como isso impacta nas mudanças que ocorrem no campo educacional e o papel que a psicologia escolar e educacional tem assumido na consolidação deste projeto.

Em seguida, colocaremos em embate as perspectivas da psicologia histórico-cultural e das competências socioemocionais no que tange às suas diferentes compreensões de sujeito, de desenvolvimento e de psiquismo. No decorrer dos Capítulos 1 e 2, conceitos e categorias dessas diferentes perspectivas são apresentados e até mesmo previamente debatidos, porém é fundamental uma retomada de suas divergências para esclarecer a origem de suas diferenças e as consequências de sua instrumentalização para pensar os processos educativos e de humanização do homem.

Por fim, ainda no Capítulo 3, debateremos as implicações de uma educação e psicologia pautadas no *treinamento* e *controle* de emoções, tal como veremos que se caracteriza a educação por CSEs e correntes psicológicas que a sustentam. Iremos inserir aqui o debate sobre o adoecimento das crianças, resultado de uma cada vez mais intensa e aprofundada alienação do trabalho, e como a educação por CSEs aparece, desde a perspectiva da classe dominante, como uma das facetas da administração desse adoecimento ao mesmo tempo que o mesmo é produzido.

## CAPÍTULO 1. O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA DIMENSÃO AFETIVA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individuação de funções sociais (transformação de relações sociais em funções psicológicas) (Vigotski, 2000, p. 28-29).

A psicologia histórico-cultural, que teve como seus principais proponentes Lev Semionovitch Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria no contexto da União Soviética a partir da década de 1920, se propõe a formular uma teoria do desenvolvimento do psiquismo humano a partir dos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético.

No que tange às formulações sobre a consciência e sua formação, as produções científicas oriundas desta perspectiva, que partem da categoria de *totalidade*, postulam que “a unidade do mundo se revela também na circunstância de que o psiquismo, a consciência, não pertencem a um mundo distinto, a um mundo além, mas ao próprio mundo material, constituindo uma propriedade específica da matéria altamente organizada” (Spirkin, 1969, p. 19, *tradução nossa*) e que “o processo de tomada de consciência do mundo e a atividade psíquica surgem e se desenvolvem em um processo de interação real do homem com o mundo através de suas relações sociais e servem para a realização e regulação destas relações” (Spirkin, 1969, p. 20, *tradução nossa*).

Ao justificar sua escolha por esta metodologia, Vigotski indicou que é apenas a partir “da análise da realidade científica e não por meio de raciocínios abstratos que pretendemos obter uma ideia clara da essência da psicologia individual e social — como aspectos de uma mesma ciência — e do destino histórico de ambas” (Vigotski, 2004, p. 210); e apontou a adoção da lógica materialista dialética como o caminho para tal, uma vez que compreende o campo do pensamento e da consciência humana justamente como um reflexo subjetivo do mundo material objetivo<sup>7</sup>. Sobre isso, a teoria desenvolvida por Vigotski afirma que a “correspondência entre pensamento e realidade que se dá na ciência constitui ao mesmo tempo o objeto e o critério fundamental e inclusive o método da psicologia geral, isto é, seu princípio geral” (Vigotski, 2004, p. 247-248). Neste Capítulo 1, com o foco na revisão bibliográfica e na apresentação de categorias e conceitos fundamentais da psicologia histórico-cultural para

---

<sup>7</sup> A teoria materialista do reflexo ou reflexologia, embasada no monismo materialista, é explicada por Rubinstein como aquela que elimina a separação entre o objeto e sua imagem e sua contraposição dualista. O conteúdo da imagem subjetiva é inseparável do objeto real (Rubinstein, 1965).

pensar o desenvolvimento humano, veremos como se desdobram esses pressupostos na teoria e quais debates são possíveis traçar a partir dela.

### 1.1 A unidade afetivo-cognitiva do psiquismo e sua origem na cultura

A partir dos pressupostos do materialismo-dialético e dentro de seu propósito em apresentar uma teoria do desenvolvimento psíquico, uma das principais e mais importantes constatações e proposições da psicologia histórico-cultural é a compreensão do psiquismo como um sistema interfuncional, noção esta que deriva, justamente, da perspectiva de *totalidade* introduzida na psicologia a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético (Silva, 2018). Assim como não há uma contraposição dualista entre subjetivo e objetivo, não há de acordo com a psicologia histórico-cultural uma contraposição dualista entre afeto e cognição na estrutura psíquica.

Em *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (2020, p. 16) defende que “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”, uma vez que, dessa forma,

(...) o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível (Vigotski, 2020, p. 16).

E afirma que

(...) Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil (Vigotski, 2020, p. 16).

Também em sua obra *Teoria das emoções*, escrita entre 1931 e 1933, Vigotski reforçou sua posição teórica no que tange à relação entre cognição e afeto, definindo-as como “duas

esferas não sobrepostas, mas interdependentes do psiquismo humano” (Barroco; Facci; Machado, 2011, p. 649). De acordo com Barroco, Facci e Machado (2011, p. 649), “as emoções, em Vigotski, e especificamente nessa conferência [*Teoria das emoções*], aparecem costurando outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento, mas não como epifenômenos ou fenômenos auxiliares”, mas sim como ativas no desencadeamento das ações do sujeito. As dimensões cognitiva e afetiva, assim, atuam de forma integrada, incidindo uma na outra no decorrer do desenvolvimento psíquico e seus processos.

A partir do estudo do desenvolvimento do psiquismo em sua forma interfuncional, os autores da psicologia histórico-cultural propõem uma teoria que se debruça sobre os processos do desenvolvimento desde os anos iniciais de vida do ser humano, até este alcançar a vida adulta. Os aspectos fisiológicos e culturais, nesta teoria, aparecem interligados, de forma que o homem é compreendido como um ser histórico-social e também biologicamente constituído, porém sobre o qual as leis sociais e culturais triunfam (Barroco; Facci; Machado, 2011). Dessa forma, para a psicologia histórico-cultural o psiquismo inicia seu desenvolvimento a partir de uma base denominada amálgama sensório-motor, o qual passa a se transformar em função das demandas das atividades humanas e contato com os conteúdos culturais. Essa transformação ocorre ao passo que a atividade humana exige a especialização de funções que encontram-se, inicialmente, em germen; transformação esta que resulta, por fim, em um sistema de processos interfuncionais. Para Sirgado (2000, p. 51, *grifos do autor*),

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da *ordem da natureza* à *ordem da cultura*. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou *biológicas* e funções superiores ou *culturais*, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana.<sup>8</sup>

O amálgama sensório-motor inicialmente apreende, a partir de processos funcionais, “a realidade objetiva, convertendo-a em reflexo psíquico ou imagem subjetiva, e desencadeia imediatamente reações comportamentais e emocionais à imagem formada” (Silva, 2018, p. 91). De acordo com Martins (2011), se originam deste amálgama sensório-motor os processos sensoriais e perceptuais — como atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação,

---

<sup>8</sup> Os processos naturais do psiquismo são, na psicologia histórico-cultural, denominados como funções psíquicas elementares; enquanto os processos dotados de conteúdo cultural são denominados como funções psíquicas superiores (Vigotski, 1995).

sentimentos, afetos, emoções — que, ao se desenvolverem culturalmente, superam suas bases naturais. Dessa forma, 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 (Silva, 2018, p.91).

Uma vez que essa transformação ocorre apenas a partir da relação do indivíduo com o mundo, ela ocorre em função das diferentes condições sociais de desenvolvimento que cada sujeito possui, diferenças estas que não ocorrem de forma arbitrária ou acidental — mesmo que haja espaço para as singularidades. A fonte primária do desenvolvimento psíquico para a psicologia histórico-cultural, como já indicado, é a cultura; é a apropriação desta pelo sujeito que assegura o desenvolvimento dos atributos verdadeiramente humanos e o desenvolvimento do que chamamos de psiquismo (Martins, Rabatini, 2011). A concepção de cultura, porém, não corresponde aqui a um simples ambiente externo imediato do homem, a uma questão local específica, regional, particular ou espontânea que se encontra no exterior de cada indivíduo; mas sim à universalidade humana produzida histórica e socialmente pelos homens e que media, em diferentes situações e de diferentes formas, as experiências culturais da vida de cada sujeito (Martins; Rabatini, 2011). Pensa-se a cultura, portanto, a partir do que é universalmente compartilhado entre os homens e que em maior ou menor grau legisla sobre as experiências particulares.

A cultura, para Vigotski, é compreendida ela mesma como “um produto da vida social e da atividade social do ser humano”, de forma que “o próprio delineamento do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento” (Vigotski, 1931, p. 151, *tradução nossa*). Não é possível, para Vigotski, que se debata cultura sem que se debata o desenvolvimento social da humanidade; não é possível, portanto, que se debata cultura sem que se debata a sociedade de classes e seus desdobramentos sobre os homens. É apenas a partir dessa compreensão do que é a cultura que é possível analisar as diferentes condições de desenvolvimento para os sujeitos, uma vez que, sendo a cultura produto da sociedade de classes, esta e as interações dos sujeitos com a mesma são estruturadas a partir das injustiças, desigualdades e alienação próprias desta sociedade.

As possibilidades reais de desenvolvimento para cada sujeito são desiguais e não existe uma apropriação igualitária da cultura, de forma que o próprio processo de humanização ocorre de forma desigual. A análise de que o processo de desenvolvimento ocorre a partir da

transformação de relações sociais em funções psicológicas, como afirma Vigotski (2000), passa necessariamente por entender, portanto, que as relações sociais se organizam para a classe trabalhadora de forma distinta de como se organizam para a classe dominante: são diferentes posições na sociedade; diferentes repertórios e acessos ao conhecimento; diferentes formas de alienação; e diferentes funções na reprodução e transformação da realidade.

## 1.2 Conceito de signo e categoria da atividade

A transformação da base sensório-motora em um sistema interfuncional complexo ocorre apenas a partir da incorporação e internalização de signos que se apresentam, inicialmente, no cenário das relações intersíquicas; signos que se realizam, posteriormente, na vida intrapsíquica de cada um. De acordo com Batista, Pasqualini e Silva (2021, p. 83), os signos são os “responsáveis por engendrar as rearticulações funcionais (entrelaçamento entre pensamento e linguagem)”; e é justamente a partir da ampliação dos significados das palavras que ocorrem para o sujeito “grandes transformações em termos das possibilidades de domínio da conduta e dos processos de consciência sobre sua atividade” (Batista; Pasqualini; Silva, 2021, p. 83). Sobre isso, Martins (2011, p. 40) afirma que foi justamente “ao introduzir o conceito de *signo* que Vigotski aplicou o *xequete-mate* na concepção tradicional de desenvolvimento, apontando a necessidade de se distinguir, nele, os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais”, sendo os primeiros resultados de processos evolutivos e compartilhados tanto aos homens como aos animais superiores; enquanto os segundos resultam da evolução histórica e de conquistas do desenvolvimento do ser social, sendo especificamente humanos (Martins, 2011).

O signo é, portanto, um instrumento que atua de forma retroativa sobre as funções psíquicas e transforma em expressões volitivas aquelas que eram antes de caráter espontâneo (Martins, 2011); o signo as *requalifica* e é a partir dessas operações que o psiquismo humano passa a ter um funcionamento qualitativamente superior e livre de determinismos biológicos e de contextos imediatos (Martins, 2011). De forma mais concreta, o signo é um instrumento cultural que auxilia na solução de tarefas psicológicas e exige um movimento de adaptação do comportamento a ele, de onde resulta a transformação psíquica que promove; o real significado de seu papel na conduta humana, por sua vez, “só pode ser encontrado na *função instrumental* que assume” (Martins, 2011, p. 41, *grifo no original*). Para compreendermos de forma mais concreta a função do signo na formação humana, trazemos a tona a *palavra*, seja ela falada ou escrita, a qual é afirmada por Vigotski “como o ‘signo dos signos’”, enquanto a linguagem é

compreendida “como um sistema de signos apto a operar tanto na comunicação entre os homens quanto na construção do *conhecimento* acerca do real” (Martins, 2016, p. 57, *grifo no original*). Foi apenas a partir do desenvolvimento da linguagem que os seres humanos puderam ir além da representação meramente sensorial e imediata da realidade, assumindo a palavra tanto o papel de representação do objeto (substituindo-o materialmente), quanto de conceito/ideia geral sobre o mesmo (Martins, 2016).

A compreensão de incorporação do signo como fundamental para o desencadeamento do desenvolvimento psíquico corresponde à lei genética geral do desenvolvimento cultural desenvolvida por Vigotski (1995), que afirma que toda função no desenvolvimento humano ocorre primeiro no plano social e interpessoal para, depois, ocorrer no plano individual e intrapsíquico. Sobre isso, Silva (2018) afirma que,

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 (Silva, 2018, p. 95).

Nesta mesma orientação, introduz-se uma categoria fundamental formulada pela psicologia histórico-cultural e que contribui para a compreensão do desenvolvimento psíquico e sua passagem para um sistema interfuncional, que é a categoria da *atividade*. O contato do sujeito com um conjunto de signos e sua subsequente internalização ocorre, única e exclusivamente, a partir da atividade humana e demandas decorrentes desta, de forma que o psiquismo se conforma como um reflexo da estrutura das atividades que o sujeito realiza e, igualmente, se desenvolve (ou não) a partir das transformações estruturais dessas atividades (Leontiev, 1978). Sobre isso, Luria (1979) afirma que

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na *forma histórico-social de atividade*, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem [...]. *Por isto as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma” nem no íntimo do organismo humano mas nas condições sociais de vida historicamente formada*” (Luria, 1979, p. 74-75, *grifos no original*).

Novamente, ressalta-se aqui a centralidade que possui no desenvolvimento do psiquismo humano as condições histórico-sociais de reprodução da vida da humanidade, de forma universal; e os desdobramentos particulares que essas condições assumem para cada

classe, de acordo com a organização social do trabalho. Neste trecho de Luria (1979), fica clara a relação dialética entre a realidade social e a subjetividade e consciência de cada sujeito.

Para Leontiev (1978), a atividade é definida como o processo através do qual o homem busca satisfazer suas necessidades, a qual se organiza em ações que se articulam e se dirigem para uma finalidade previamente imaginada e planejada (Leontiev, 1978). Ainda, segundo o autor, “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” (Leontiev, 1978). Outros objetivos que não apenas a sobrevivência fisiológica passam a orientar a atividade humana, e seus motivos concretos vão se constituindo também conforme o contato com a realidade cultural.

A atividade humana como um todo, porém, não se estrutura de forma mecânica a partir da soma de tipos separados de atividade. Leontiev (1988) afirma que em determinados estágios do desenvolvimento algumas atividades se comportam como guia, enquanto outras cumprem um papel subsidiário. Nesse sentido, a atividade guia<sup>9</sup> se caracteriza como aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 1988, p. 65). Para o autor, a atividade guia possui essa centralidade na orientação do desenvolvimento psíquico por ser na forma desta em que (1) “surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados”; (2) por ser aquela “na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados”; (3) e por ser “a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (Leontiev, 1988, p. 64-65). Como um exemplo, Leontiev (1988) indica a brincadeira como a atividade guia na idade pré-escolar, sendo através desta que a criança inicia o seu processo de aprendizagem a nível de instrução (a criança aprende a começar a brincar); passa a desenvolver outras atividades fundamentais para a estruturação de alguns processos psíquicos que possuem sua origem na atividade lúdica da brincadeira (como o desenho, fundamental para a apreensão das cores por exemplo); e, por fim, é na atividade da brincadeira que a criança no período pré-escolar “assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento” (Leontiev, 1988, p. 65). Essa é uma

---

<sup>9</sup> A utilização do termo “atividade guia” (*veduschaia deiatelnost*) é recente no Brasil e fruto do trabalho de Zoia Prestes (2010), a qual propõe a utilização deste em substituição ao termo “atividade principal”. A atualização da tradução é decorrente de sua tese de doutorado “Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional” publicada em 2010.

pontuação importante para pensar que o guia do desenvolvimento não é a atividade pela atividade, de forma genérica e desimplicada. No espaço escolar e educacional, por exemplo, é fundamental que a intervenção do adulto seja pensada e realizada no campo da atividade guia, com vistas a promover o avanço do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança em seus diferentes aspectos.

Na psicologia histórico-cultural, portanto, a atividade é compreendida como guia do desenvolvimento e, até mesmo, como guia do *processo de humanização do homem* que passa a pensar a si mesmo e sobre a realidade. Este princípio tem como base a tese marxiana de que o homem se difere do animal ao passo que sua própria vida lhe é objeto (Marx, 2010). Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) afirmam que os homens

(...) começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao *produzir* seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também como *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Engels; Marx, 2007, p. 87, *grifo no original*).

A atividade, assim, ao passo que permite ao sujeito a produção de seus meios de subsistência, o produz como ser existente e dotado de pensamento consciente. E reforça-se aqui que as necessidades, que Leontiev aponta como aquelas que orientam a atividade do ser humano, não se restringem apenas às necessidades orgânicas para sobrevivência, mas se desenvolvem também histórica e culturalmente de acordo com as condições materiais de produção.

Ainda sobre a categoria de atividade, no interior da psicologia histórico-cultural esta permite outros desdobramentos para analisar o desenvolvimento humano e suas especificidades. Elkonin (2017) e Leontiev (2017) teorizam, por exemplo, que aquelas atividades que possuem como motivos outras pessoas promovem o desenvolvimento individual na esfera afetiva; enquanto aquelas atividades que possuem como motivos os objetos promovem, predominantemente, o desenvolvimento na esfera cognitiva. De forma mais detalhada, os autores definem que os estágios do desenvolvimento predominantemente afetivo — direcionados ao desenvolvimento das relações interpessoais — são aqueles

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 (Silva, 2018, p.110).

Enquanto são estágios predominantemente de desenvolvimento cognitivo aqueles que possuem como atividade guia “a atividade objetual 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<sup>10</sup> (Silva, 2018, p.110). Cabe ressaltar, ainda, que essa organização do desenvolvimento afetivo e cognitivo de acordo com a atividade guia em cada momento da infância e adolescência diz respeito a uma *predominância* do aspecto afetivo ou cognitivo, mas ambos seguem coexistindo e se desenvolvendo em todas as etapas do desenvolvimento.

Sobre a atividade humana e retomando a centralidade do conceito de signo, Vigotski (1995) reforça que a atividade é capaz de proporcionar a transformação do amálgama sensório-motor em sistema interfuncional justamente e apenas por ser nela que surgem os estímulos artificiais, chamados de signos, que têm como intenção a submissão de um sujeito à regulações externas. Posteriormente, esses estímulos artificiais que ocorrem apenas nas relações interpessoais passam por um processo de internalização e convertem-se em instrumentos intrapsíquicos, o que possibilita a submissão das ações do sujeito ao controle individual voluntário. A esse controle, Vigotski dá o nome de *autodomínio da conduta* (Silva, 2018), conceito que permite realizar um contraponto ao que desenvolve-se em outros campos tanto da psicologia tradicional — na época criticada por Vigotski — quanto da psicologia contemporânea — como a Psicologia Positiva, a neuropsicologia cognitiva e a Teoria Cognitivo-Comportamental — em que advoga-se por uma capacidade do sujeito em autocontrolar-se ou autorregular-se a partir de referenciais muitas vezes alienados a ele mesmo.

O autodomínio da conduta diz respeito, aqui, à capacidade do sujeito em se comportar de forma volitiva a partir da tomada de conhecimento sobre a realidade, sobre os assuntos que o rodeiam e até mesmo sobre si mesmo no que diz respeito às posições que ocupa no mundo (Toassa, 2004); podendo ir além do imediatismo é até mesmo lutar contra as exigências alienantes da forma capitalista de organização do trabalho.

---

<sup>10</sup> Em sua sistematização de síntese do que Elkonin (2017) e Leontiev (2017) teorizam sobre a predominância de desenvolvimento afetivo ou cognitivo em diferentes estágios do desenvolvimento infantil, da qual faço uso aqui, Silva (2018) chama a atenção para o fato de que “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” (Silva, 2018, p.110).

### 1.3 A emoção enquanto processo psicofísico superior

O desenvolvimento afetivo e emocional, objetos de interesse desta pesquisa, estão tal como o desenvolvimento intelectual e cognitivo submetidos aos processos desenvolvimentais revisados no tópico anterior. Para a psicologia histórico-cultural, as emoções são funções psicológicas superiores, sendo tratadas, portanto, como sistemas mutáveis e abertos “(...) a serviço de uma transformação não somente do mundo, mas também do sujeito, de acordo com certas estratégias cognitivas e emocionais específicas” (Zavialoff, 1998, p. 24 *apud* Barroco; Facci; Machado, 2011, p. 652). Aqui, as emoções são situadas “no mesmo plano das demais funções psicológicas, nem aquém — como faz a teoria organicista — tampouco além, como uma transcendência afetiva” (Barroco; Facci; Machado, 2011, p. 653).

O desenvolvimento ocupa, portanto, um papel central no que diz respeito às inovações do psiquismo humano e revoluções que ocorrem no mesmo (Barroco; Facci; Machado, 2011) e, de acordo com Barroco, Facci e Machado (2011, p. 653), “o desenvolvimento e a consequente mutabilidade do psiquismo humano revelam a adaptabilidade de suas funções superiores”. No que tange a estas últimas, Facci e Linhares (2021) afirmam que foi a partir da crítica à psicologia tradicional que a psicologia histórico-cultural passou a centrar seus estudos na totalidade e em propriedades que não resultam da simples soma de partes; chegando, assim, ao desenvolvimento do conceito de funções psíquicas superiores. De acordo com as autoras, a partir das contribuições de Vigotski (1931),

as formas superiores do psiquismo não se explicam pela existência de sínteses criativas que agrupam elementos isolados para formar novos processos, segundo a concepção atomística, que compreendia esses processos como naturais. Logo, era preciso substituir as investigações descritivas, quantitativas, mecânicas da Psicologia tradicional por uma postura investigativa dialética, capaz de analisar a realidade em sua totalidade (Facci; Linhares, 2021, p. 30-31).

Sobre isso, Luria (1979) indica que o conceito de função pode possuir dois significados distintos para o campo das ciências biológicas, sendo um deles ligado a um determinado tecido, em correlação direta com algum órgão e forma de operação, o qual “influenciou os estudos que procurassem no cérebro, principalmente no córtex cerebral, o funcionamento do psiquismo” (Luria, 1979, p. 89); e um outro, que diz respeito à atividade de adaptação do organismo, no qual “a função se constitui numa complexa atividade, exercida pelo trabalho conjunto de todo um sistema de órgãos, cada um dos quais integra esse sistema funcional em seus papéis, assegurando esse ou aquele aspecto desse sistema funcional” (Luria, 1979, p. 89). Na psicologia histórico-cultural, o conceito de função passa por esta segunda compreensão.

Tanto para Vigotski, quanto para Luria e Leontiev, a formação das funções psicológicas superiores está intimamente ligada à natureza orgânica do ser humano, a seus fenômenos morfológicos e fisiológicos que condicionam essa formação. A estrutura cerebral como um órgão material, o sistema nervoso, é fundamental para o desenvolvimento dessas funções e é o que permite a constituição de estruturas iniciais, a partir da capacidade de reflexão subjetiva da realidade objetiva. O desenvolvimento cultural quando em cena, porém, permite o desencadeamento de transformações fundamentais nessas estruturas iniciais e a aparição de novas estruturas superiores, em uma nova correlação com as partes (Facci; Linhares, 2021). Facci e Linhares (2021) explicam que

Vigotski (2010), ao considerar as raízes biológicas/orgânicas do desenvolvimento cultural, pretendia apresentar a existência de uma síntese superior, que estabelecesse leis fundamentais da estrutura e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A cultura, além de criar formas específicas de comportamento humano, é capaz de modificar o funcionamento das funções psíquicas, proporcionando às funções psíquicas um caráter peculiar que é produzido simultaneamente e conjuntamente com o processo de maturação orgânica (...). Existe assim uma dependência direta das formas superiores com o desenvolvimento do sistema nervoso e do cérebro, logo seria impossível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem o desenvolvimento do cérebro humano. No entanto, as explicações das funções psíquicas superiores não estão no córtex, mas nos estímulos que dirigem a atividade do cérebro, não sendo, pois, estruturas naturais, mas construções (Facci; Linhares, 2021, p. 34-35).

Cada uma das funções psíquicas superiores (FPS), dessa forma, “foi anteriormente uma forma distintiva de cooperação psíquica e apenas posteriormente se converte em um modo individual de comportamento” (Luria; Vigotski, 2007, p. 51). E no que tange às emoções, seu processo de desenvolvimento não é diferente. Fazendo uso do termo utilizado por Andrada e Souza (2013), são os nexos entre as funções que apresentam como resultado o processo evolutivo do sistema elementar ao superior; as funções psíquicas superiores “se estruturam a medida que se formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição de sínteses complexas” (Vigotski, 2006, p. 118, *tradução nossa*). O sistema psicológico se conforma, dessa forma, a partir das interconexões que se estabelecem entre as funções superiores como pensamento, atenção, percepção, memória, emoção e linguagem; interconexões estas que não se esgotam e permanecem em movimento durante todo o desenvolvimento do sujeito.

Em crítica à psicologia da sua época, Luria e Vigotski (2007) ao defenderem a natureza social de todas as funções psíquicas superiores afirmaram que esta compreensão escapava aos pesquisadores da psicologia, “os quais nunca consideraram o desenvolvimento da memória lógica ou da atividade voluntária como parte do desenvolvimento social da criança, na medida

em que tanto em sua origem biológica, quanto ao final de seu desenvolvimento psíquico” (Luria; Vigotski, 2007, p. 51) acabava por ser compreendida em sua manifestação como uma função individual.

Neste aspecto, as contribuições da psicologia histórico-cultural permitem que se saia, tanto no campo da psicologia quanto da educação, de uma concepção biologicista, individualista, imutável e estigmatizada do desenvolvimento da criança; este é um salto importante para se analisar, com maior rigor científico e compromisso com uma formação humana, a produção de testes para catalogação de personalidades de estudantes; de diagnósticos atrelados ao desenvolvimento intelectual e afetivo da criança; de compreensão do sentido do chamado fracasso escolar; e de propostas interventivas para a promoção do desenvolvimento dessas funções em uma perspectiva emancipadora.

No que tange aos aspectos afetivos e emocionais do desenvolvimento, esta contribuição se apresenta nos dias de hoje como fundamental. A utilização de testes, escalas, *checklists*, entre outros instrumentos de medição e avaliação de construtos psicológicos que dizem respeito ao desenvolvimento de aspectos afetivos da criança tem se ampliado no espaço escolar — e também nas instituições de saúde — para catalogar as crianças e seus *tipos* de desenvolvimento — como atrasado, avançado ou insuficiente; ou, como é utilizado para a definição de diagnósticos atualmente, como típico ou atípico.<sup>11</sup>

#### **1.4 O aspecto afetivo no desenvolvimento e na educação infantil**

Além dos estudos e leis desenvolvidas por Vigotski, Luria e Leontiev que subsidiam aquilo que hoje se compreende por desenvolvimento psíquico e, mais especificamente, também sobre o desenvolvimento afetivo e emocional no interior da psicologia histórico-cultural, houve outros autores do campo que se debruçaram com grande fôlego sobre este segundo tema. Zaporozhets e Blagonadezhina foram dois destes e que, além de se debruçarem sobre o tema das emoções e afetos, pensaram estes no campo do desenvolvimento e educação infantil.

---

<sup>11</sup> Tem se tornado foco do espaço escolar, por exemplo, avaliar o comportamento, as atitudes, os valores e as “capacidades emocionais” individuais de cada estudante em prol de identificar se seu desenvolvimento ocorre de forma “normal”. Essa identificação vem sendo realizada a partir da avaliação e/ou medição de constructos como: empatia, auto estima, introspecção, raiva, agressividade, teimosia, responsabilidade, dentre diversas outras características da criança. Ao passo que se identifica algum “descontrole” ou “desregulação” emocional da criança, como uma disfuncionalidade individual de sua estrutura emocional orgânica, esta pode ser catalogada com algum transtorno de desenvolvimento.

Blagonadezhina (1978) e Zaporozhets (2002) compreendem as emoções como constituídas de conteúdos morais, estéticos e intelectuais; e ambos partem do que Vigotski teoriza sobre a relação entre emoção, sentimento e conceito.

Para Vigotski (2004, p. 126), a forma como o homem pensa diante da realidade o é imposta, junto a um sistema de conceitos a partir do meio que o rodeia; o que inclui também os sentimentos. De acordo com o autor, o ser humano não apenas sente, mas o sentimento é percebido por ele “sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa” (Vigotski, 2004, p. 126); ou seja, sob a interconexão entre emoções e conceitos. Os sentimentos são, assim,

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 (Silva, 2018, p. 100).

As emoções, ao passo que são nomeadas, tornam-se conceitos e estabelecem uma estreita vinculação com a atribuição de juízos sobre a realidade, a partir de processos de valoração acerca de fenômenos, objetos e pessoas, o que evidencia o componente social e político das emoções. Vigotski (2004) explica que,

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 (Vigotski, 2004, p. 126-127).

Batista, Pasqualini e Silva (2021), ancoradas neste postulado, indicam que os processos emocionais em sua relação com os valores sociais são definitivos para a constituição da personalidade da criança. Neste sentido, as condições sociais da vida da criança e a ampliação, ou não, de seu repertório em relação com a realidade são condicionantes para a estruturação de seus processos emocionais — marcados por um conjunto de valores, por uma moral, por uma ética, por uma ideologia. Neste sentido, para Blagonadezhina, “somente motiva uma reação emocional aquilo que de maneira direta ou indireta serve para satisfazer as necessidade do sujeito e está ligada às *exigências sociais*” (Blagonadezhina, 1960, p. 355, *grifo no original*,

*tradução nossa*). Sobre isso, o autor soviético afirma que é ao conhecer a realidade e transformá-la com seu trabalho que

o homem *reage de uma forma ou de outra* aos objetos e fenômenos reais, às coisas, aos acontecimentos, às outras pessoas, aos seus próprios atos e personalidade. Alguns fenômenos reais o alegram, outros o entristecem; alguns o motivam admiração, outros indignação, há os que o enojam, outros o provocam medo. A alegria, a tristeza, a admiração, a indignação, a cólera, o medo, etc, *são diferentes tipos de experiências emocionais, diferentes tipos de atitude subjetiva à realidade, diferentes maneiras de sentir o que age sobre o sujeito* (Blagonadezhina, 1960, p. 355, *grifos no original, tradução nossa*).

Para Blagonadezhina (1960), a realidade objetiva é a origem das emoções e dos sentimentos à medida que “o sujeito tem uma atitude emocional aos objetos e fenômenos do *mundo real* e os sente de diferente maneira de acordo com as relações objetivas particulares em que se encontra com eles” (Blagonadezhina, 1960, p. 355, *grifo no original, tradução nossa*). Ou seja, enquanto o conhecimento intelectual é compreendido como o reflexo dos próprios objetos e fenômenos reais, as emoções e sentimentos “são o reflexo da relação que há entre eles, as necessidades e os motivos da atividade do sujeito” (Blagonadezhina, 1960, p. 355, *grifo no original, tradução nossa*). Compreender, portanto, quais emoções e como elas emergem no sujeito depende de uma interrelação entre estes fatores; *a realidade e a posição que o sujeito ocupa nesta são a base para o desenvolvimento emocional*.

Neste mesmo sentido, com relação aos “tipos” de emoções possíveis de emergir no sujeito, comumente categorizadas no campo da psicologia como positivas ou negativas, Blagonadezhina (1960) defende que há também uma relação com o que se produz no campo social, não estando o aparecimento de uma ou outra emoção restrito às capacidades e visões particulares do indivíduo:

A emergência de *experiências emocionais positivas ou negativas* depende de que se satisfaçam ou não as necessidades e exigências que impõe a sociedade. Essa divisão não depende do valor que estas experiências têm para o homem, mas apenas caracteriza a relação entre as causas que as produzem, as necessidades do homem e as exigências sociais. Os objetos e fenômenos que permitem satisfazer as necessidades ou que correspondem às exigências sociais causam uma experiência emocional positiva (satisfação, alegria, amor, etc.). Pelo contrário, aquilo que dificulta a satisfação das necessidades ou não está de acordo com as exigências da sociedade motiva experiências emocionais negativas (insatisfação, tristeza, angústia, medo, etc.) (Blagonadezhina, 1960, p. 355-356, *grifo no original, tradução nossa*).

Dessa forma, as emoções e os sentimentos apesar de serem apresentadas aos sujeitos a partir de processos também de ensino e aprendizagem na relação com os outros e com as coisas, não podem ser compreendidas como funções passíveis de um *treinamento* descolado do real. As emoções sempre possuem um lastro na realidade e emergem a partir da experiência real do

sujeito desde seu nascimento. Pedir a um sujeito, *treiná-lo*, ensiná-lo técnicas para sentir-se satisfeito em situações insatisfatórias, por exemplo, é uma forma de distorção da emoção e, até mesmo, da realidade. Por mais técnicas que se possam ensinar, por mais *competências* de controle das próprias emoções que o sujeito possa adquirir, a insatisfação, como exemplo neste caso, segue existindo para o sujeito; a não ser que uma mudança na própria realidade se opere.

Além de Blagonadezhina, Zaporozhets também encontrou-se interessado em investigar sobre a relação entre o desenvolvimento dos processos emocionais e a aquisição pela criança de valores e exigências sociais, ou seja, de sua inserção em um conjunto de normas morais e regras de comportamento (Pasqualini, 2023). Nesta orientação, em conformidade com o que Vigotski teoriza sobre o papel da atividade no desenvolvimento psíquico, Zaporozhets postula que a função dos processos emocionais se altera de acordo e em conexão com as mudanças da natureza da atividade da criança e suas motivações (Zaporozhets, 2002). E complementa que as emoções têm um papel fundamental na realização dos motivos que orientam as ações da criança. Nesse sentido, Pasqualini (2023), em sua sistematização sobre as contribuições de Zaporozhets para analisar o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar, afirma que

(...) a emoção constitui uma forma especial de reflexo da realidade utilizada pela pessoa para a regulação psíquica de sua atividade por meio de um processo que ele denomina correção emocional da conduta. Trata-se de um processo que se caracteriza pelo esforço de fazer convergir a direção geral e a dinâmica do comportamento com o sentido da situação e as ações que o sujeito produz para satisfazer as necessidades e interesses, de modo a realizar suas orientações de valor. Na idade pré-escolar, coloca-se pela primeira vez a possibilidade da correção emocional antecipatória (Pasqualini, 2023, p. 6-7).

Em sua teoria, Zaporozhets indica que no decorrer do desenvolvimento da criança as emoções alteram seu lugar com relação à estrutura da atividade. As emoções, que se constituem como tal justamente a partir da atividade e apropriação de conceitos pela criança, passam a atuar também como reguladoras da atividade. Essa é uma mudança, porém, que ocorre de forma gradual e que requer mudanças substantivas na estrutura e composição dos processos emocionais (Pasqualini, 2023). Sendo assim,

Nos estágios iniciais o afeto aparece post-factum, como avaliação emocional positiva ou negativa de uma situação diretamente percebida que é resultado das ações; posteriormente as emoções podem aparecer anteriormente à realização da ação, como antecipação emocional das possíveis consequências e da situação imaginária que pode ser gerada quando/se a ação se completar. Isso significa que à medida que os processos emocionais gradualmente avançam, engendra-se a possibilidade de correção emocional antecipatória da conduta” (Pasqualini, 2023, p.7-8).

Dessa forma, além de buscar antever o resultado de suas ações para pensar como agir, as crianças passam a imaginar também, de forma antecipada, o impacto que essas ações desencadeiam sobre as outras pessoas e sobre si mesmas. Sobre isso, Zaporozhets (2002, p. 57, *tradução nossa*) formula, em síntese, que “a antecipação emocional surge como resultado da atividade interna de investigação-orientadora da criança, a qual se forma na base da sua interação prática com a realidade circundante”.

A conquista dessa capacidade de imaginação emocional pela criança presume, ainda, a integração entre os processos afetivos e cognitivos uma vez que, neste processo, “as emoções se tornam intelectualizadas, generalizadas e antecipatórias” e “os processos cognitivos, por sua vez, revestem-se de colorido afetivo e passam a desempenhar um papel especial na discriminação e formação de significado” (Pasqualini, 2023, p. 10). Essa afirmativa corrobora com a aposta de Vigotski na relação complexa entre cognitivo e emotivo, “conectadas à questão de aprendizagem, que está diretamente imbricada com as normas e os valores culturais” (Barroco; Facci; Machado, 2011, p. 652). Como uma ilustração disso, Vigotski em sua obra *Teoria das emoções* dá o exemplo

da visão de uma serpente no meio do caminho, que pode provocar reações de fuga, se a serpente é associada culturalmente com o perigo, como ocorre em grande parte do Ocidente, ou não, como é o caso de algumas culturas orientais. O caráter social do sentimento, por sua vez, está ligado à sua qualidade de signo intersubjetivo, interiorizado e transformado em signo intrassubjetivo (Zavialoff, 1998 *apud* Barroco; Facci; Machado, 2011, p. 652).

Além de contribuir para a complexificação e aprofundamento do que se tem desenvolvido na psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento dos processos emocionais, Zaporozhets é responsável por defender, também, a relevância do período da idade pré-escolar para as transformações estruturais que ocorrem neste campo, uma vez que aponta que se localiza aí o momento em que a criança passa a se tornar capaz de agir não apenas em função do que é imediato e captado sensorialmente por ela, mas também pelas ideias e significados que passam a se constituir em seu psiquismo (Pasqualini, 2023). Este movimento ocorre guiado pelo tipo de atividade guia e interligado a outros processos (Zaporozhets, 1977 *apud* Pasqualini, 2023) e reforça a compreensão das emoções por sua função reguladora da atividade e, conseqüentemente, por sua colaboração na formação da voluntariedade da conduta da criança (Pasqualini, 2023).

Essa análise, de acordo com Pasqualini (2023), traz consigo algumas implicações pedagógicas que são importantes de citar aqui. Uma delas é a “compreensão de que as emoções e os sentimentos devem ser objeto de intervenção educativa no contexto escolar” (Pasqualini,

2023, p. 23), de forma a promover o desenvolvimento dos processos afetivos-emocionais em sua integração aos processos do desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança. Uma outra implicação importante, é a defesa de que os anos pré-escolares não devem ser considerados apenas como de preparação para a escola, mas como um período do desenvolvimento e da aprendizagem que possui valor em si mesmo (Bodrova; Leong, 2005, Pasqualini, 2023, p. 24). Para Zaporozhets,

conquistas do desenvolvimento cognitivo, social e emocional específicas dos anos pré-escolares são parte do processo sistêmico de desenvolvimento psíquico e não podem ser "repostos" posteriormente. Partindo dos postulados vigotskianos, o pesquisador avançou no sentido da compreensão dos benefícios para o desenvolvimento psíquico de uma vivência rica e produtiva dos anos pré-escolares, bem como dos riscos do encurtamento desse período da vida” (Pasqualini, 2023, p. 24).

Para além dos autores soviéticos aqui citados, um outro grande contribuinte que formulou sobre o desenvolvimento da subjetividade e papel das emoções no desenvolvimento psíquico foi o psicólogo marxista francês Henri Wallon (1975), e que cabe aqui ser lembrado. Dentre os postulados do autor, uma de suas principais contribuições encontra-se em sua afirmação de que as emoções se organizam e delineiam a passagem de um sistema automatizado para uma vida intelectual e dotada de linguagem. Para Wallon, o desenvolvimento psíquico depende, assim como para os soviéticos, da ação conjunta entre a base orgânico do homem e o social, ao passo que a afetividade passa a ser modificada e estruturada pelo meio social; de forma que as emoções são dotadas de conteúdo social.

De acordo com Pinto (1993, p. 73), a questão emocional vista da perspectiva da psicogenética de Wallon “não só ocupa um amplo espaço na ação pedagógica, como também deve ser vista como constituindo um dos objetos da ação pedagógica. Com efeito, a vida emocional e afetiva evolui tanto quanto a cognitiva” e é

condição indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana, na medida em que possibilita uma primeira forma de comunicação, básica, primitiva, profunda, lastro sobre o qual se construirá a comunicação linguística que transporta o conhecimento e dá ingresso à vida cognitiva (Pinto, 1993, p. 73).

A emoção, dessa forma, se encontra na origem da consciência e opera “a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico” (Galvão, 1995, p. 56). São as emoções que, inicialmente, permitem a movimentação do corpo da criança que, a partir do ato motor, se insere no meio social e se dirige à realidade objetiva de forma a se adaptar a esta. A primeira função do movimento no desenvolvimento infantil, afirma Galvão (1995) a partir da teoria walloniana, é afetiva. Para o autor, há uma indissociabilidade entre desenvolvimento

motor, emocional e psíquico; e a origem do psíquico se encontra no ato motor e em sua indissociabilidade com a dimensão socializadora da emoção. O ato motor rudimentar de descarga, invariavelmente conectado à emoção (socializadora), permite a percepção do corporal que se desdobra em consciência, até que o ato motor passe a ser movido pela consciência e não mais pela descarga corpóreo-emocional.

Assim, Wallon ao compreender os processos paulatinamente complexificados da tríade motor-emoção-psíquico, e essa como tal, isto é, como uma tríade, desenvolve uma robusta teoria que se diferencia da noção de “elementos” ou “fatores meramente interconectados de desenvolvimento”. Ademais, aponta para as interdependências e alternâncias funcionais do afetivo e cognitivo e vice-versa, nas quais as distintas sínteses do afetivo-cognitivo/cognitivo-afetivo, em distintos períodos ou estágios desenvolvimentais são molas propulsoras reciprocamente determinadas da unidade desenvolvimental que complexifica e possibilita o amadurecimento emocional correlato ao das funções psíquicas superiores, ou ainda, a dialética atividade e consciência. Desta forma, sua teoria reforça as críticas vigotskianas às limitações das teorias desenvolvimentistas e da aprendizagem uma vez que, ao explicitar e elaborar suas contribuições teóricas explicita e explica o caráter fundamentalmente dialético entre desenvolvimento e aprendizagem, linguagem e pensamento, concreto e simbólico. Ademais, reforça a importância e papel crucial dos conflitos e contradições na espiral dialética do desenvolvimento-aprendizagem, em contraposição ao reducionismo destes enquanto “disfuncionalidades” a serem “corrigidas” em nome da adaptação — tal como veremos, quer entender a *demarché* das competências socioemocionais.

As contribuições de Wallon, assim como as dos autores soviéticos aqui trazidos com maior fôlego, evidenciam portanto a importância de se proporcionar atividades pré-escolares ricas, com um amplo repertório e que mobilizem o desenvolvimento infantil a operar em seus níveis mais elevados, trabalhando a partir da zona de desenvolvimento iminente. Esta última, de acordo com Vigotski (1984, p. 97) “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. De acordo com Chaiklin e Pasqualini (2011), a compreensão da zona de desenvolvimento iminente permite analisar o desenvolvimento psicológico e transição de um estágio do desenvolvimento a outro para duas finalidades: “identificar os tipos de funções psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas) que são necessárias para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição” (Chaiklin; Pasqualini, 2011, p. 666).

A psicologia histórico-cultural, dessa forma, apresenta uma preocupação não apenas em compreender como ocorre o processo de desenvolvimento psíquico em seus diferentes estágios e aspectos, mas também em, a partir destas elaborações, pensar em como intervir sobre este, o que ocorre a partir de processos de ensino e aprendizagem na relação entre os sujeitos no mundo. No que tange ao desenvolvimento afetivo e emocional, a compreensão é de que isto ocorre sempre de forma interligada ao desenvolvimento cognitivo e intelectual, não sendo possível “isolar” um desenvolvimento de outro ou, sobretudo, antagonizá-los — como se para o desenvolvimento de um fosse preciso anular o outro —. Sem afeto, não há a busca pelo conhecimento sobre a realidade; e sem o conhecimento da realidade e instrumentos que este permite ao sujeito, é possível apenas um desenvolvimento emocional atrofiado.

A relação unitária entre afeto e cognição e a origem social do desenvolvimento psíquico permite, ainda, pensar a emoção em um campo do ensino. Uma vez que as emoções passam pelo campo intersíquico e são dotadas de significado, fica clara a sua vinculação ao conteúdo social, tal como o exemplo da serpente apresentado por Vigotski: ensina-se a ter medo e do que ter medo; assim como ensina-se a amar e a quem amar, e assim por diante. Porém, é fundamental que se pontue aqui a diferença entre a lógica do ensino e a lógica do treinamento, uma vez que esta última passa geralmente por adquirir um conjunto de técnicas de controle de emoções — muitas vezes buscando, inclusive, isolá-las de outros fatores.

Esta é uma diferença fundamental e que ficará mais clara a partir do próximo capítulo, onde veremos como aparece a compreensão que se tem do desenvolvimento psíquico; do desenvolvimento emocional e sua função na vida do sujeito; além de como pensá-lo na educação infantil a partir da perspectiva da educação por competências socioemocionais, principal proposta educativa apresentada hoje às crianças brasileiras pelo Estado, setores privado-empresariais e correntes hegemônicas do campo da psicologia.

## CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: BASES TEÓRICAS E INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

O conceito de competências socioemocionais (CSE) surgiu a partir da década de 1990, através de pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América. Destacam-se no gérmen da produção sobre as CSE os autores Martin Seligman e Christopher Peterson (2004), James Heckman (2013) e Daniel Goleman (2001). Provenientes das áreas de psicologia e economia, estes autores deram início à produção de conhecimento que hoje embasa as produções científicas e também as políticas e proposições de inserção da educação por competências socioemocionais no ensino regular não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. A proposição teórica das competências socioemocionais, apesar de recente, parte de uma relação estreita já antiga entre áreas da psicologia e da economia que se debruçam a analisar os fatores psicológicos, subjetivos, morais e de caráter dos sujeitos que possam estar atrelados a um desenvolvimento econômico mais eficaz e produtivo para o sistema capitalista.

### **2.1 Origens da teoria das competências socioemocionais**

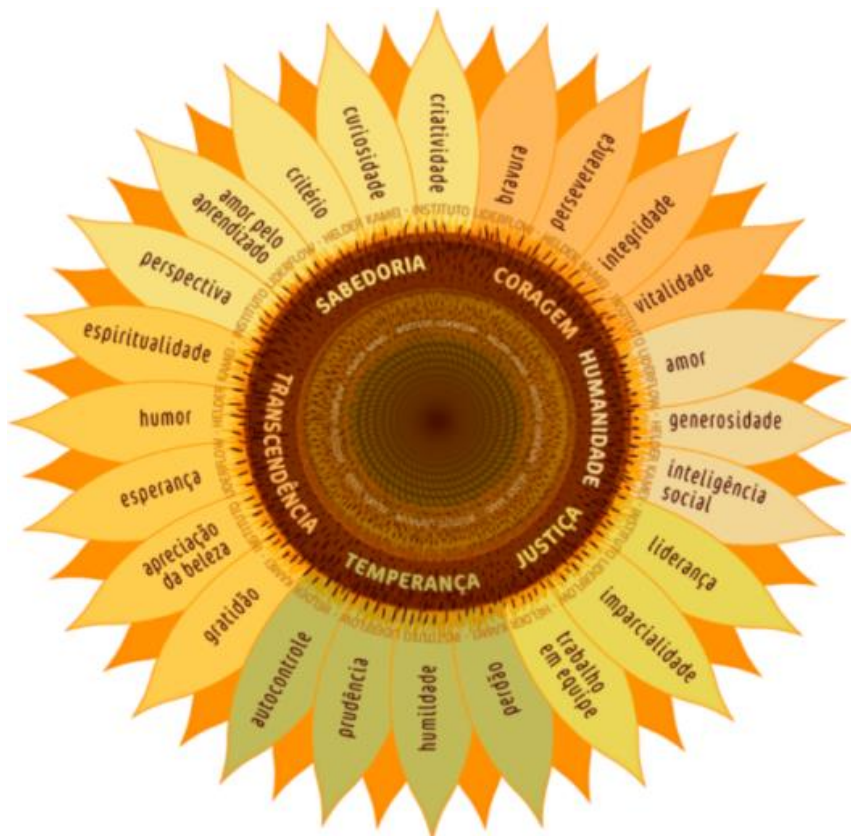
#### **2.1.1 A Psicologia Positiva**

De acordo com Paul Tough (2012), os psicólogos Martin Seligman e Christopher Peterson foram uma importante referência para a definição do que são hoje as CSE. Em sua obra *“Character Strengths and Virtues: a Handbook and Classification”* publicada em 2004, Seligman e Peterson apresentaram uma lista composta por 24 pontos de caráter que consideraram como fortes e valorizados universalmente, sendo encontrados neste conjunto alguns pontos que são identificados hoje como as competências socioemocionais.

Para os autores, o caráter (ou a personalidade) é compreendido como um conjunto de capacidades mutáveis que podem ser aprendidas, praticadas e ensinadas (Tough, 2012, s/p), sendo estes 24 pontos fortes os seguintes: (1) criatividade; (2) curiosidade; (3) mente aberta; (4) amor pelo aprendizado; (5) perspectiva; (6) perdão e merecimento; (7) humildade e modéstia; (8) prudência; (9) autocontrole; (10) gratidão; (11) amor; (12) cidadania; (13) equidade; (14) liderança; (15) inteligência social; (16) gentileza/amabilidade; (17) espiritualidade; (18) humor; (19) esperança; (20) persistência; (21) vitalidade; (22) integridade; (23) apreciação da beleza e excelência; e (24) valentia (Silva, 2018, p. 59-60). Os 24 pontos

podem ser também observados na figura abaixo, desenvolvida pelo presidente da Associação de Psicologia Positiva da América Latina (APPAL), Helder Kamei:

**Figura 1 - Forças de Caráter e Virtude para Seligman e Peterson, 2004**



Fonte: Helder Kamei/Instituto LíderFLOW, 2024.

Para Seligman e Peterson (2004), essas forças de caráter são compreendidas como os *pontos positivos* da personalidade de uma pessoa, que afetam como esta pensa, sente e age. A base para o desenvolvimento destes pontos é a teoria da Psicologia Positiva, movimento que teve início a partir da década de 1990 nos EUA e encabeçado por Martin Seligman<sup>12</sup>. O que orienta o desenvolvimento da teoria da Psicologia Positiva, de forma geral, é o estudo do bem-estar e da felicidade, a partir sobretudo da inserção da psicologia no mercado de trabalho após o período pós Segunda Guerra Mundial, com enfoque na construção de forças no indivíduo para tratar e prevenir desordens psicológicas (Castro *et al*, 2012). De acordo com a teoria da psicologia positiva, o sujeito deve ser orientado de forma que prevaleça neste o que denomina como seus pontos positivos, os quais devem se sobrepôr aos seus *pontos negativos* —

<sup>12</sup> O momento de surgimento e expansão da Psicologia Positiva coincide com a presença de Martin Seligman na presidência da *American Psychological Association* (APA), a partir de 1998.

denominados também na literatura como afetos negativos ou aspectos negativos da saúde mental.

No Brasil, de acordo com Castro *et al* (2012, p. 110, *grifo nosso*), “a porta de entrada para a Psicologia Positiva ocorreu através dos estudos sobre *resiliência*, em função dos fatores de *vulnerabilidade* e das situações de riscos existentes no contexto brasileiro”, sendo o termo resiliência aqui referente “à capacidade de adaptação frente à um contexto de mudança, pela utilização de recursos positivos para enfrentar as adversidades” (Sapienza; Pedromônico, 2005; Souza; Cerveny, 2006 *apud* Castro *et al*, 2012, p. 110). Há, na Psicologia Positiva, a compreensão de que o melhor caminho para o desenvolvimento do homem passa por reprimir os afetos compreendidos como negativos — como tristeza, insatisfação, raiva e medo — e por promover aqueles afetos compreendidos como positivos — como entusiasmo, bem-estar, alegria e amor. Caso haja uma prevalência de afetos negativos, a criança pode ser avaliada como em situação de desajustamento emocional, em oposição a um bem-estar subjetivo infantil que ocorre quando da prevalência de afetos positivos (Giacomoni; Hutz, 2006). Para tal medição e diagnóstico, são elaboradas escalas psicométricas para a avaliação individual de cada criança.

As formas de se promover os chamados afetos positivos, porém, não passam por se pensar uma alteração da realidade ou da posição do sujeito em determinadas situações, mas sim por torná-lo capaz de alterar seu estado de espírito apesar da realidade. Nesse sentido, a Psicologia Positiva defende e busca disseminar a capacidade dos sujeitos funcionarem bem mesmo estando tristes e/ou frustrados (Silva, 2018). Como exemplo disto, em seu livro “*Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*” Seligman (2012) cita os casos de Abraham Lincoln e Winston Churchill, que caracteriza como dois deprimidos graves mas que

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 de fazer é não apenas lutar contra esse sentimento, mas também viver heroicamente: funcionar bem mesmo quando está muito triste” (Seligman, 2012, s/p).

A Psicologia Positiva se caracteriza, portanto, por um direcionamento que localiza no sujeito e na sua capacidade psíquica e individual de adaptar-se aos critérios para o alcance do sucesso, da felicidade e do bem-estar. Mesmo que o ambiente social, cultural e político proporcione desventuras, o sujeito deve ter a capacidade de ir bem. Em sua mesma obra,

“*Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*”, Seligman (2012) defende a inserção desta mesma lógica também no ambiente escolar e educacional, afirmando que a psicologia positiva deve servir como fundamento para a construção de políticas educacionais que tenham como objetivo disseminar a capacidade de funcionar bem mesmo na tristeza, uma vez que “por quase um século, a sabedoria convencional e a visão politicamente correta” vêm “jogando a culpa em tudo e todos, menos nos próprios alunos” (Seligman, 2012, s/p) por seu próprio fracasso. A partir da proposta da cientista e também psicóloga americana Angela Lee Duckworth, “de que o fracasso escolar pode brotar, em parte, do caráter dos alunos, e não apenas do sistema que os vitimiza” (Seligman, 2012, s/p), Seligman passou a pesquisar e propor intervenções pedagógicas no que tange ao caráter daqueles alunos considerados bem-sucedidos e às deficiências do caráter daqueles considerados como os que fracassam (Seligman, 2012). Sobre isso, o autor afirma:

Eu quero uma revolução na educação mundial. Todos os jovens precisam aprender *competências profissionais*, e esse tem sido o tema do sistema educacional dos últimos duzentos anos. Além disso, hoje podemos ensinar *competências do bem-estar* — como ter mais emoções positivas, mais sentido, melhores relacionamentos e realizações mais positivas. As escolas, em todos os níveis, devem ensinar essas competências (Seligman, 2012, s/p, grifo nosso).

As competências aparecem aqui, portanto, como uma forma de administração individual das próprias emoções. As competências do bem-estar, como aparecem na obra de Seligman, são denominadas hoje no escopo da teoria como *competências não cognitivas*, termo postulado pelo economista e também entusiasta da educação por CSEs, James Heckman.

Ainda dentre os autores do campo da Psicologia Positiva, Paul Tough, pesquisador da área da educação nos Estados Unidos e Canadá, defende a partir de seus estudos que “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” (Silva, 2018, p. 51), o qual decorre de alterações fisiológicas do organismo que o preparam para agir em situações de perigo. Sendo as situações de perigo bastante comuns na vida em sociedade, há de acordo com Tough (2012) períodos prolongados de estresse e, conseqüentemente, uma redução ou perda de capacidades cognitivas dos indivíduos. De acordo com o autor,

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 (Tough, 2012, s/p).

O termo Função Executiva (FE), que aparece aqui, tem sua origem no arcabouço teórico da neuropsicologia cognitiva, uma outra vertente teórica fundamental para a construção das teorias e práticas relacionadas às CSEs.

### **2.1.2 A neuropsicologia cognitiva no espaço escolar**

A neuropsicologia é compreendida no Brasil, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia na resolução 002/2004, como a ciência que articula os conhecimentos da neurociência com os objetivos de estudo da psicologia, sendo estes: cognição, emoção, personalidade e comportamento. A neuropsicologia está interessada na avaliação das funções de “atenção, percepção, linguagem, raciocínio, abstração, memória, aprendizagem, habilidades acadêmicas, processamento de informações, viso construção, afeto, funções motoras e funções executivas” (Pedroso, 2019, p. 7) e pode ser definida, portanto, como uma das áreas da psicologia que procura investigar as relações entre as operações do sistema nervoso e o funcionamento psicológico.

A neuropsicologia cognitiva, especificamente, é uma vertente que surge da relação entre a neuropsicologia e a psicologia cognitiva<sup>13</sup>, a partir das décadas de 1960 e 1970 nos EUA (Kristensen; Almeida; Gomes, 2001). Essa vertente centra o seu estudo no processamento de informação e desenvolve, desde sua origem até o momento atual, a testagem de modelos neuropsicológicos relacionados a esse processo. No espaço escolar, essa vertente passa a ganhar espaço para pensar as questões escolares e propor intervenções que aplicam os conceitos da neuropsicologia às ações educacionais a partir das décadas de 1970 e 1980, novamente a partir dos EUA e se expandindo internacionalmente. No Brasil, a neuropsicologia cognitiva e escolar vem se consolidando e em 2019 foi fundado o primeiro laboratório específico da área no país, o Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Escolar (LANCE) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (LANCE, 2024).

De acordo com a literatura, no contexto educacional a neuropsicologia cognitiva tem avançado e buscado atuar com os diagnósticos de dificuldades de aprendizagem e

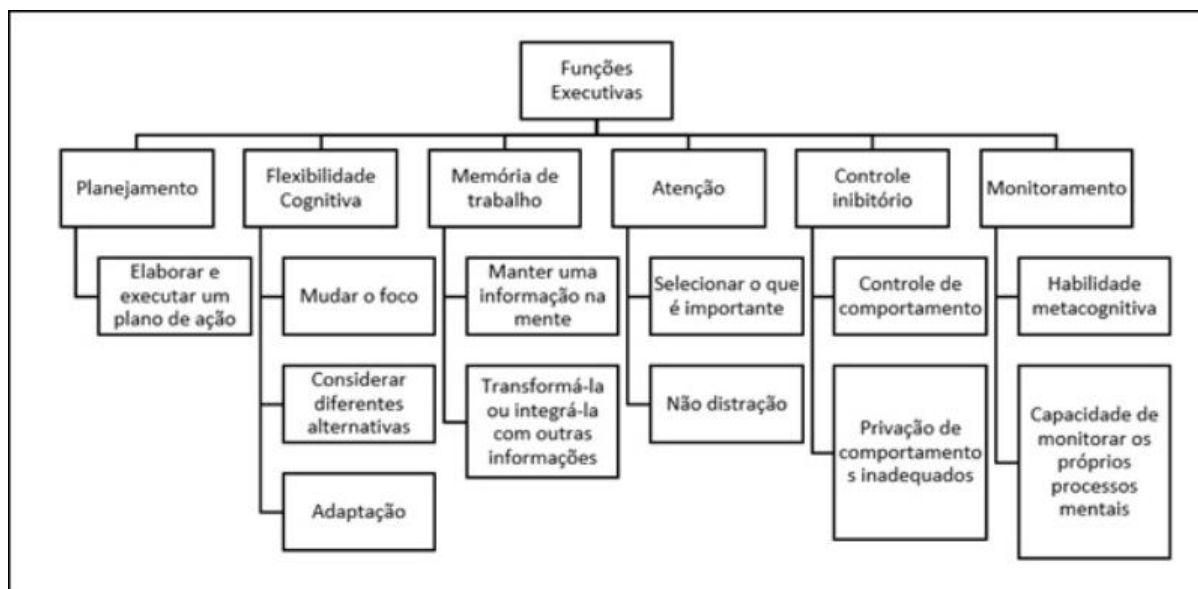
---

<sup>13</sup> “A partir da década de 1950 nos Estados Unidos, em oposição ao behaviorismo, desenvolve-se a psicologia cognitiva, com especial ênfase na teoria de processamento da informação” (Kristensen; Almeida; Gomes, 2001, p. 266).

desenvolvimento das crianças em situação de vulnerabilidade social propondo, sobretudo, intervenções de remediação e reabilitação a partir de programas de estimulação neurocognitiva. Rumo a este objetivo, as produções científicas da área da neuropsicologia têm afirmado haver evidências de que o desenvolvimento de Funções Executivas e de Cognição Social possuem um papel crucial no processo de escolarização e de desenvolvimento humano dos sujeitos, sendo importante a inserção destes no currículo escolar desde a Educação Infantil (Mazzo, 2021).

O termo Função Executiva foi cunhado pela primeira vez pela neuropsicóloga estadunidense Muriel Lezak em 1982, quando a partir de seus estudos e pesquisas se referiu a quatro grandes domínios denominados *volição*, *desempenho afetivo*, *ação intencional* e *planejamento* (Charchat-Fichman; Landeira-Fernandez; Uehara, 2013). Atualmente, as Funções Executivas são compreendidas no escopo da teoria como um conjunto de habilidades que “atuam no controle e na regulação de outros processos comportamentais, o que inclui cognição e emoção” (Dias; Seabra, 2013, p. 206). Na literatura recente, o modelo mais aceito “considera que as funções executivas se constituem de três habilidades principais: *inibição*, *memória de trabalho* e *flexibilidade cognitiva*” (Dias; Seabra, 2013, p. 206). No que tange à caracterização dessas três habilidades e do que se espera alcançar com seu desenvolvimento no contexto educacional, ressalta-se na literatura o objetivo de que as crianças possam atuar e se relacionar socialmente com *autocontrole*; *autorregulação*; *capacidade de ajustamento e adaptação às demandas do ambiente*; *controle de estados emocionais e cognitivos*; e *capacidade de organização e planejamento de forma produtiva*. O conjunto de habilidades compreendidas como Funções Executivas pela neuropsicologia podem ser conferidas no quadro abaixo:

**Quadro 1 - Funções Executivas**



Fonte: Rhoden e Hennemann, 2020.

Quanto à Cognição Social, esta é compreendida na neuropsicologia cognitiva como o conjunto de “estruturas neuronais e funções relacionadas a identificar e categorizar informações socialmente relevantes, as quais são assimiladas do ambiente e processadas para possibilitar a emissão de comportamento adaptativo” (Pedroso, 2019, p. 16-17). Se trata da capacidade de compreender crenças e estados mentais de outros e de inferir suas intenções e desejos para lidar com as relações sociais gerando o mínimo de conflitos possíveis. Nesse sentido, se destaca dentro do constructo de Cognição Social a Teoria da Mente (TOM), que é a “capacidade cognitiva de inferir o estado mental de outro indivíduo, criando hipóteses referentes ao funcionamento psíquico de membros da mesma espécie” (Pedroso, 2019, p. 17). A nível de exemplo, alguns instrumentos de avaliação individual do domínio de cognição social aplicados no período recente por pesquisadores da neuropsicologia cognitiva, que ocorrem no formato de jogos, são: *Curiosa Mente*, *Caçadores de emoções*, *Batalha das ações* e *Trilha da vida*. Estes instrumentos têm como objetivo:

1. Curiosa Mente: [...] exercitar conceitos intuitivos da relação entre percepção, desejo, crença e ação intencional que emergem na infância e auxiliam as crianças no desenvolvimento da “teoria da mente”.
2. Caçadores de emoções: “[...] exercitar conceitos intuitivos das emoções, bem como as ações, estados e eventos que provocam a expressão de emoções ou são provocadas por essas expressões [...]”.
3. Batalha das ações: [...] exercitar conceitos intuitivos do custo de uma ação e valor da meta, que emergem na infância, a compreensão de crianças pré-escolares sobre o planejamento de uma ação, suas antecipações e avaliações dos planos de ação de outras pessoas, suas habilidades para inferir valor da

ação ou o contrário, e suas representações entre os estados mentais percebidos e inferidos que causam ações [...].

4. Trilha da vida: [...] exercitar a capacidade das crianças de raciocinar sobre estratégias de regulação emocional, comportamento pró-social de cooperação e ajuda ao próximo e julgamento moral das ações de outras pessoas. Essas habilidades são consideradas dimensões fundamentais para a aprendizagem socioemocional e raciocínio moral [...] (Carvalho, 2019, p. 7-8).

Há uma preocupação, a partir desta teoria, com o treinamento de capacidades que, ora se encontram no campo cognitivo ora afetivo. É importante pontuar que a orientação do exercício dessas capacidades está sempre atrelada e justificada, na literatura da neuropsicologia cognitiva e escolar, pela preocupação com o desempenho social da criança — seja na escola, na interação com colegas e aprovação nas atividades escolares; seja já na vida adulta, na interação com colegas de trabalho, demais membros da sociedade e capacidade produtiva na inserção no mercado de trabalho. De forma mais específica, os instrumentos e programas que intervêm no sentido de desenvolvimento dessas habilidades no contexto educacional infantil são justificadas com o argumento de melhoramento do desempenho nas etapas seguintes do processo de escolarização, como “para as competências de leitura e matemática” (Dias; Seabra, 2013, p. 207) no ensino fundamental, e de que o desenvolvimento dessas habilidades na infância são substanciais para o desenvolvimento de um país mais próspero, ao afirmar que aqueles

com melhores habilidades executivas durante a infância tenderam a apresentar, quando adolescentes e adultos, menores taxas de evasão escolar, menor propensão ao abuso de substâncias e envolvimento em crimes, melhores índices de saúde (física e mental) e maior sucesso profissional (Dias; Seabra, 2013, p. 207).

Assim como visto nas produções provenientes da Psicologia Positiva, o público-alvo aqui também tende a ser crianças em vulnerabilidade social, com a justificativa de que crianças de origem pobre possuem um atraso no desenvolvimento cognitivo e apresentam grande risco de baixa performance, buscando justificar o fracasso escolar como resultado da falta de aptidões individuais das crianças que encontram-se na pobreza. Neste aspecto, fica evidente a relação que se estabelece, para além dos campos da psicologia e educação, também com o campo da economia na elaboração dos instrumentos e construtos para avaliação do desenvolvimento psicológico das crianças; como se o melhoramento do desenvolvimento cognitivo de crianças que se encontram na pobreza e um aumento de suas aptidões individuais pudesse levá-las a uma ascensão econômica que, ao fim, levaria ainda a um crescimento econômico do país — uma falsa ideia disseminada pela ideologia neoliberal. O critério para avaliar se o desenvolvimento psíquico das crianças está ocorrendo de forma satisfatória ou não

é, em última instância, econômico; e econômico no sentido de reprodução da produtividade padrão do sistema capitalista.

A relação entre o que vem sendo desenvolvido nas teorias psicológicas e o campo da economia não se restringe apenas à neuropsicologia cognitiva e escolar, mas é fundamental para compreender de forma totalizante as propostas da educação por CSEs.

### **2.1.3 A Equação de James Heckman**

Como já citado anteriormente, um dos intelectuais precursores da teoria das CSEs e inaugurador do termo *competências não cognitivas* foi justamente um economista, James Heckman. Heckman foi vencedor do prêmio Nobel de Economia em 2000 e é responsável por desenvolver uma equação na qual demonstra que o resultado de um maior “investimento” na primeira infância gera grandes resultados econômicos, sociais e na saúde dos indivíduos e da sociedade (The Heckman Equation, 2017).

Em 2012, o economista defendeu que “a maior taxa de retorno do desenvolvimento na primeira infância ocorre quando se investe o mais cedo possível, desde o nascimento até os cinco anos de idade, em famílias carentes” (The Heckman Equation, 2017, s/p), de forma a obter como resultado “uma força de trabalho mais capaz, produtiva e valiosa que pague dividendos à América para as gerações vindouras” (The Heckman Equation, 2024, s/p). A partir dessas afirmações, é possível pensarmos a teoria desenvolvida por Heckman como de continuidade, mesmo que com sofisticações, à Teoria do Capital Humano (TCH) desenvolvida pelo também economista estadunidense Theodore William Schultz na década de 1950.

A TCH propunha, em um contexto de avanço do desenvolvimento da economia capitalista e aprofundamento das desigualdade sociais no auge do taylorismo e do fordismo, a compreensão de que o nível de escolarização dos sujeitos seria o fator responsável pelo desenvolvimento econômico e fim da miséria e da pobreza de parte da população. A referida corrente teórica propunha, portanto, uma interpretação da realidade social que transferia a responsabilizade da desigualdade social para os indivíduos e suas aptidões pessoais, retirando o foco das questões e consequências estruturais de uma sociedade dividida em classes (Frigotto, 2013).

A Equação de Heckman e o “retorno de investimento” que é prometido e esperado através de sua aplicação na educação podem ser conferidos, consecutivamente, nas duas figuras abaixo:

## Figura 2 - A Equação de Heckman

### A equação de Heckman

Qualquer pessoa que procure soluções a montante para os maiores problemas que a América enfrenta deve olhar para o trabalho do Professor James Heckman, vencedor do Prémio Nobel de Economia da Universidade de Chicago, para compreender os grandes ganhos que podem ser obtidos ao investir no desenvolvimento precoce e igualitário do potencial humano.

#### + Investir

Investir em recursos educacionais e de desenvolvimento para famílias desfavorecidas, a fim de proporcionar igualdade de acesso ao desenvolvimento humano inicial bem-sucedido.

#### + Desenvolver

Cultivar o desenvolvimento precoce de habilidades cognitivas e sociais em crianças desde o nascimento até os cinco anos de idade.

#### + Sustentar

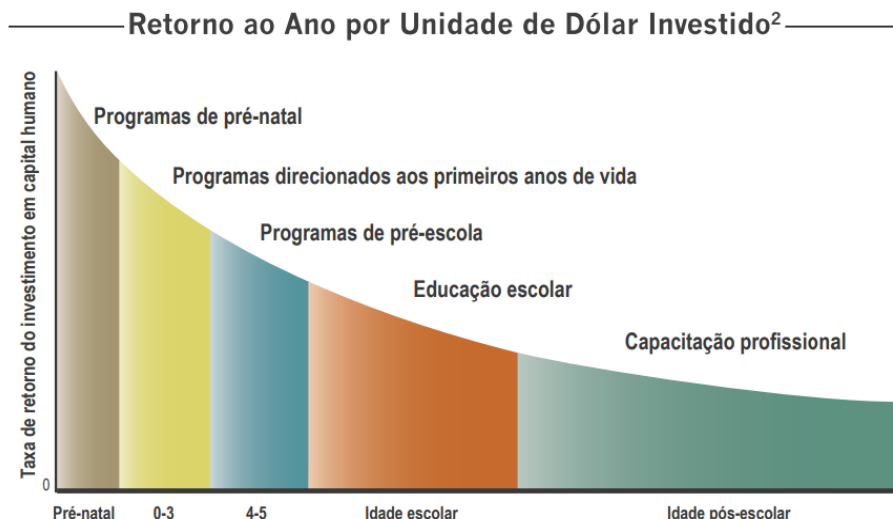
Sustentar o desenvolvimento inicial com uma educação eficaz até a idade adulta.

#### = Ganho

Obtenha uma força de trabalho mais capaz, produtiva e valiosa que pague dividendos à América para as gerações vindouras.

Fonte: The Heckman Equation, 2023.

**Figura 3 - Retorno ao ano por unidade de dólar investido em diferentes níveis da educação**



Fonte: The Heckman Equation, 2017.

O resultado econômico e social esperado por Heckman se justificaria pois, de acordo com a teoria do economista, crianças oriundas de famílias pobres não conseguem acessar “o desenvolvimento que é base para o sucesso” e “sofrem pelo resto de suas vidas e nós pagamos o preço de maiores custos sociais e diminuição da prosperidade econômica” (The Heckman Equation, 2017, s/p). O desemprego, por exemplo, é compreendido aqui como uma consequência da falta de aptidões que poderiam ter sido adquiridas pelos sujeitos desde a tenra infância; e não como um componente estrutural para o funcionamento da sociedade capitalista e que, de fato, assola os mais pobres. Assim como na teoria da Psicologia Positiva de Seligman, aqui aparece o enfoque na formação do caráter das crianças como central para o alcance do “sucesso”, e defende-se que

a educação eficaz na primeira infância abrange as habilidades cognitivas e as características de caráter como atenção, controle de impulsos, persistência e trabalho em equipe. Juntos, a cognição e o caráter impulsionam o sucesso na educação, na carreira e na vida – com o desenvolvimento do caráter sendo geralmente o fator mais importante (The Heckman Equation, 2017, s/p).

O caráter individual, portanto, se sobrepõe ao campo do conhecimento e, de acordo com Heckman, as CSEs são mais relevantes do que a inteligência para se prever o desenvolvimento dos comportamentos sociais do sujeito (Zandoná, 2022); e afirma que “a educação na primeira infância de qualidade proporciona aumentos persistentes nas competências socioemocionais, mesmo que as competências cognitivas diminuam a curto prazo” (The Heckman Equation, 2023).

Dessa forma, além de servir como argumento para o esvaziamento de conteúdos científicos no currículo das crianças, reduzindo a importância de se transmitir desde a educação infantil o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, a premissa de Heckman indica uma compreensão de descontinuidade entre os processos de desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças; ao passo que dá maior relevância ao que chama de formação de caráter — como se a constituição da personalidade passasse inclusive apenas pelo campo emocional — e indica que as questões que dizem respeito ao campo cognitivo, quando estimuladas e desenvolvidas no período da primeira infância, são esquecidas a curto prazo. Ainda, este é um elemento importante para analisar o sentido do “investimento” que se propõe, aqui, para a educação infantil, uma vez que assim como no escopo teórico da neuropsicologia cognitiva, a educação infantil aparece apenas como um estágio preparatório para outros estágios da vida e da educação, não possuindo relevância em si mesma no que tange ao seu papel para a construção do conhecimento do sujeito.

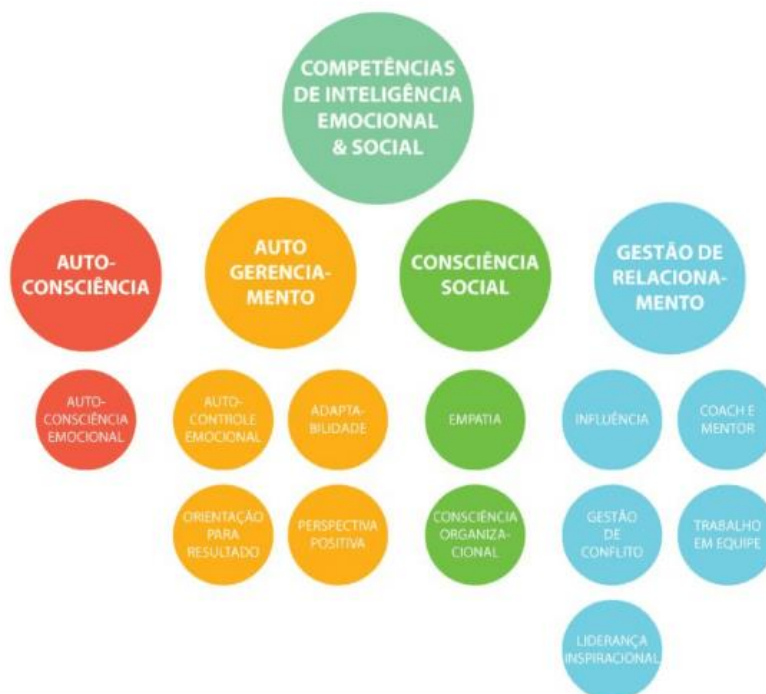
Apesar de ser um fundamental referencial para a elaboração teórica e prática do que são as CSE, Heckman não apresenta de forma sistematizada uma listagem das competências que considera fundamentais para o desenvolvimento infantil — diferente, por exemplo, da Psicologia Positiva —, porém destaca-se em sua literatura a centralidade das competências de *autorregulação* e *autogerenciamento de emoções*, construtos que nos levam a um outro referencial teórico importante para o surgimento e expansão das CSEs, que é a teoria da Inteligência Emocional desenvolvida pelo psicólogo Daniel Goleman.

#### **2.1.4 Inteligência Emocional**

O psicólogo estadunidense Daniel Goleman em seu livro “*Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*”, publicado pela primeira vez em 1995, define como inteligência emocional a junção entre o que chama de *inteligência pessoal* e *inteligência social* (Goleman, 2001). A *inteligência social* é definida pelo autor como “a capacidade de perceber as diferenças entre as pessoas, especialmente seu estado de espírito, temperamento, suas motivações e intenções, e então agir a partir dessas distinções” (Seligman, 2012, s/p), enquanto a *inteligência pessoal* “consiste em uma sintonia precisa com os próprios sentimentos e a capacidade de usá-la para compreender e orientar seu comportamento” (Seligman, 2012, s/p). De acordo com Seligman (2012), a junção dessas duas inteligências propostas por Goleman é fundamental para o desenvolvimento da bondade e da liderança nos sujeitos.

Em sua proposição de Inteligência Emocional (IE), Goleman (2001) realiza uma separação entre esta e o que chama de Inteligência Cognitiva. Enquanto a Inteligência Cognitiva é mensurada pelo quociente de inteligência (Q.I.)<sup>14</sup>, a Inteligência Emocional passa a ser mensurada pelo quociente emocional (Q.E.) que, de acordo com Goleman (2001), é estruturado em 5 pilares: *autoconhecimento*; *autocontrole*; *automotivação*; *reconhecimento de emoções em outras pessoas*; e *habilidade em relacionamentos interpessoais*. Ainda, de acordo com Andrade *et al* (2017), a partir da relação que se estabeleceu entre a IE e contextos específicos, como o empresarial, ela passou a ser apresentada também em quatro categorias (ao invés de cinco): *autoconsciência*; *autocontrole*; *consciência social*; e *gestão de relacionamentos interpessoais* (Goleman; Boyatzis; Mckee, 2011), como pode ser visto na figura abaixo:

**Figura 4 - Competências de Inteligência Emocional e Social, a partir de Goleman (2017)**



Fonte: Goleman, 2017 *apud* Kobarg, 2019.

<sup>14</sup> O Quociente de Inteligência teve sua primeira elaboração e aplicação como teste no início do século XX, por Alfred Binet (1859-1911), pedagogo e psicólogo francês. A intenção da aplicação do teste de Q.I. foi inicialmente de identificar dificuldades de aprendizagem entre estudantes. O teste de Q.I. e a teoria desenvolvida por Binet serviu como importante base teórica para o desenvolvimento do que hoje conhece-se na psicologia como os testes psicométricos.

No Brasil, as propostas de Goleman e competências elencadas em sua teoria da Inteligência Emocional aparecem desdobradas também nos programas de educação por CSEs desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), o qual as categoriza em cinco macrocompetências e 17 competências socioemocionais:

**Figura 5 - Competências Socioemocionais a partir do IAS**



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2022.

Para Goleman (2006), o sujeito dotado de inteligência emocional possui a capacidade de realizar-se em diferentes áreas da vida e de exercer as competências de autorregulação e autoeficácia emocionais. Dentre as competências elencadas por Goleman e seus sucessores, as de autoconsciência, automotivação e autocontrole dizem respeito a processos do sujeito consigo mesmo — reações de si mesmo e decisões de como agir a partir de seus próprios sentimentos (Goleman, 2001). Em sistematização realizada por Batista (2017), a partir das contribuições de Goleman (2001) e Siqueira *et al* (1999), este indica que:

A autoconsciência é a percepção, distinção e nomeação dos próprios sentimentos, de modo que o indivíduo se reconheça e se aceite conforme seus estados emocionais. É considerada a mais importante por permitir que as outras habilidades se façam presentes. A capacidade de elaborar metas para si mesmo, a persistência e o entusiasmo para realizar os objetivos, mesmo enfrentando obstáculos, descreve a automotivação, sendo que o indivíduo que a possui em alto nível tende a apresentar elevados graus de otimismo e

esperança. Por sua vez, o autocontrole reflete a capacidade que a pessoa tem de administrar os próprios sentimentos e desenvolver estratégias que auxiliem a atingir metas pessoais anteriormente estabelecidas. Elevados níveis de autocontrole podem indicar que o indivíduo *reinterpreta as situações que vivencia e desenvolve significados mais positivos* (Batista, 2017, p. 12, grifo nosso)

Já as competências de *sociabilidade* e *empatia* — que estão associadas à consciência social e gestão de relacionamentos interpessoais — se direcionam para o campo externo ao sujeito e relações com outras pessoas e sentimentos alheios (Batista, 2017). A empatia refere-se aqui “à percepção dos sentimentos alheios, possibilitando a compreensão dos comportamentos não verbais de comunicação (expressões faciais, posturas do corpo, entonação vocal” (Batista, 2017, p. 12). Enquanto a sociabilidade, por sua vez, diz respeito à capacidade do sujeito em “iniciar, aprofundar e manter relações sociais, de forma que *os sentimentos negativos sejam substituídos por sentimentos positivos*, além de permitir que esses sentimentos positivos tornem os relacionamentos mais verdadeiros e de maior profundidade” (Batista, 2017, p. 12, grifo nosso).

A autorregulação e autogerenciamento das emoções aparecem, portanto, como construtos centrais na teoria da inteligência emocional e são compreendidos como competências que operam no sentido da adaptabilidade do sujeito à situações da realidade para fins específicos. Não se trata, aqui, apenas de uma adaptabilidade à realidade — questão fundamental ao desenvolvimento e que permite uma requalificação do sistema psíquico, como visto nas próprias contribuições da psicologia histórico-cultural —, mas de uma adaptabilidade em direção à redução de conflitos; reinterpretação da realidade para substituição de sentimentos negativos por positivos; e ao alcance de metas no sistema produtivo capitalista. Trata-se não de uma adaptabilidade à realidade objetiva, de forma geral, e que permitiria ao sujeito se apropriar de conhecimentos sobre o mundo material; mas sim de uma adaptação às exigências do capital e de construção de uma vida e subjetividade nos marcos da alienação do trabalho.

Esta é uma observação importante para compreendermos quais as reais preocupações da teoria da inteligência emocional e as diferenças entre seus construtos para análise do desenvolvimento psíquico e aqueles desenvolvidos, por exemplo, pela perspectiva de autores como Vigotski, Luria e Leontiev — que por vezes, em uma leitura rápida, podem se confundir ou até mesmo serem utilizado oportunamente e de forma corrompida como sinônimos.

Os construtos de autodomínio de conduta (visto no Capítulo 1 desta dissertação) e de autorregulação emocional, por exemplo, são diametralmente distintos. Uma vez que o primeiro diz respeito à capacidade do sujeito em agir de forma volitiva, a partir de suas condições

emocionais, intelectuais e interpessoais; enquanto o segundo pode ser interpretado como um controle da própria volição, de uma supressão de suas emoções em voga de uma adaptação alienada ao que ocorre com ele mesmo.

Estes são desdobramentos que, para além do que se desenvolve nas teorias que sustentam a proposta da educação por competências socioemocionais como a ideal para o desenvolvimento e formação humana, podem ser visualizados também na concretização da prática de políticas e programas educacionais por CSEs. Como exemplo, temos o caso estadunidense com a experiência do programa *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL).

### **2.1.5 CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*)**

Além dos referenciais teóricos oriundos dos campos da psicologia e economia aqui revisados, um outro disparador importante para a expansão das CSEs e que diz respeito mais especificamente sobre sua aplicação prática no campo da educação foi a experiência do programa estadunidense *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), implementado em diversas regiões do país norte americano a partir de 2011. O CASEL é apresentado como uma referência em diversos documentos e produções acadêmicas que defendem as CSEs e foi implementado através da parceria entre vários estados e distritos dos EUA<sup>15</sup> (Zandoná, 2022). No Brasil, os programas de *Social and Emotional Learning* (SEL) foram traduzidos como Aprendizagem Socioemocional (SEL).

De acordo com Primi *et al* (2019), o CASEL está entre as principais iniciativas que desenvolveram questionários socioemocionais para referência na educação, junto à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), *California Office to Reform Education* (CORE), *CHICAGO consorsium*, *National Research Council Review*, *Partnership for 21st Century Skills* e *Strive Together Network*.

Apesar de implementado apenas a partir de 2011, o CASEL foi formado enquanto programa no ano de 1994 com o objetivo de tornar a SEL parte integrante da educação desde

---

<sup>15</sup> De acordo com a pesquisa desenvolvida por Zandoná (2022), o programa não foi adiante em dois estados dos EUA, Geórgia e Tennessee, sendo que “no último caso, a saída do programa ocorreu em 2016, e teria se dado em função da preocupação de pais e grupos da comunidade escolar com a coleta e o uso de dados acerca dos sentimento dos estudantes e do estabelecimento de padrões socioemocionais e a serem desenvolvidos pelas crianças” (Tatter, 2016 *apud* Zandoná, 2022, p. 78).

a pré-escola até o ensino médio (CASEL, 2024a), tendo como um de seus cofundadores Daniel Goleman<sup>16</sup>. De acordo com o site oficial do CASEL, a SEL

é o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, competências e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações de apoio, e fazer decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL, 2024b, s/p).

#### Além de promover

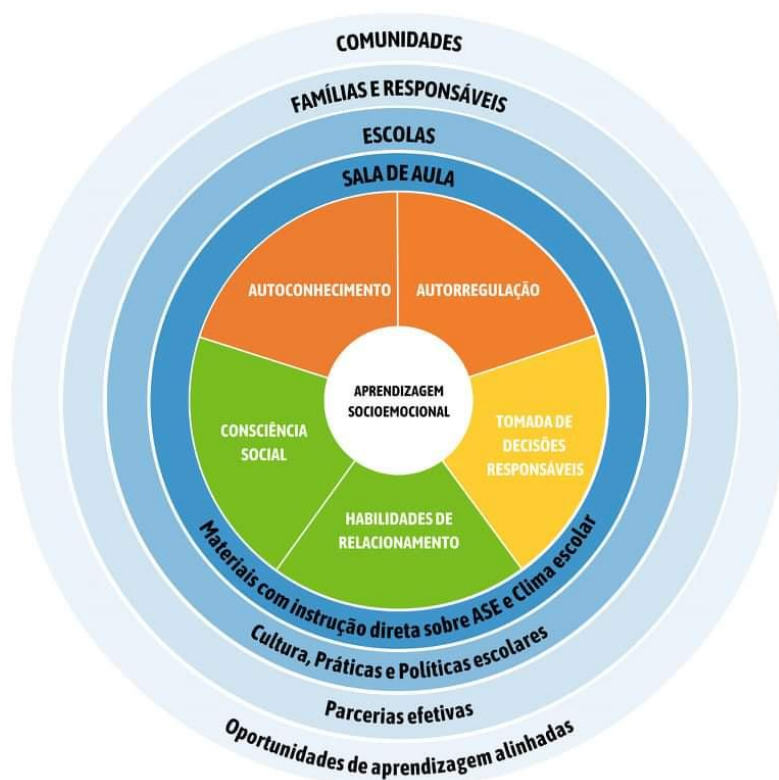
a equidade e a excelência educacional por meio de parcerias autênticas entre escolas, famílias e comunidade para estabelecer ambientes e experiências de aprendizagem que representem relacionamentos de confiança e colaboração, currículo e instrução rigorosos e significativos, e avaliação contínua. A SEL pode ajudar a abordar várias formas de desigualdade e capacitar jovens e adultos para co-criar escolas prósperas e contribuir para comunidades seguras, saudáveis e justas (CASEL, 2024b, s/p).

O programa do CASEL estabelece cinco áreas de competência, sendo elas: *autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável*. É notável, aqui, a semelhança entre os construtos desenvolvidos pelo CASEL com aqueles desenvolvidos pela teoria da IE de Goleman. O CASEL 5, como é denominado este conjunto de competências, pode ser visualizado na roda Casel interativa, recurso desenvolvido pelo programa e disposto abaixo:

---

<sup>16</sup> Os outros fundadores da CASEL, são: Mark T. Greenberg, Centro de Pesquisa em Prevenção para a Promoção do Desenvolvimento Humano Penn State University; Eileen R. Growald, filantropa de risco; Linda Lantieri, Diretora, Programa de Resiliência Interna; Timothy P. Shriver, Supervisor, Escolas Públicas de New Haven; David J. Sluyter, consultor sênior, Instituto Fetzer; e Roger P. Weissberg, professor de psicologia e educação, Universidade de Illinois em Chicago. E os membros fundadores: Sheldon Berman, Superintendente de Escolas, Hudson, MA; Patrícia César, presidente e CEO, Caesar Consulting Group; Maurice Elias, professor de psicologia, Universidade Rutgers; Norris M. Haynes, Professor de Aconselhamento e Psicologia Escolar, Southern Connecticut State University; Janice Jackson, professora assistente, Lynch School of Education, Boston College; Beverly Benson Long, ex-presidente imediata, Federação Mundial de Saúde Mental; JoAnn B. Manning, vice-presidente de implementação de programas, aprendizagem de plataforma; Janet Patti, Professora, Departamento de Currículo e Ensino, Hunter College; Terry Pickeral, Diretor Executivo, Centro Nacional de Aprendizagem e Cidadania, Comissão de Educação dos Estados; Mary Schwab-Stone, Professora Associada Harris de Psiquiatria Infantil, Yale Child Study Center; Mary Utne O'Brien, professora pesquisadora de psicologia e educação, Universidade de Illinois em Chicago; Herbert J. Walberg, Professor Emérito, Educação e Psicologia, Universidade de Illinois em Chicago; Joseph E. Zins, professor, Faculdade de Educação, Universidade de Cincinnati (CASEL, 2024a).

**Figura 6 - Roda CASEL interativa**



Fonte: CASEL, 2024b.

As cinco competências são definidas pelo CASEL da seguinte forma:

- a) autoconsciência: reconhecer suas próprias emoções, limitações, valores; b) consciência social: preocupação com o outro, perceber as emoções do outro, aceitar sentimentos diferentes dos seus, lidar com a diferença e respeitar o próximo; c) tomada de decisão responsável: capacidade de identificar problemas reais, refletir sobre as situações, habilidade de solucionar problemas de forma ética, sem prejudicar o outro; d) relacionamento interpessoal: formar parcerias positivas com comprometimento e cooperação, comunicar-se efetivamente, capacidade de negociação, isto é, lidar de forma satisfatória com conflitos<sup>17</sup>, saber pedir e oferecer ajuda e, e) autorregulação: gerenciar suas próprias emoções e comportamentos para chegar a determinado fim, envolvendo a motivação, a disciplina e a persistência diante de desafios, podendo utilizar-se de humor e criatividade (Andrade *et al*, 2017, p. 95-96).

<sup>17</sup> Com relação ao conflito, é importante pontuar aqui que na perspectiva do CASEL “lidar de forma satisfatória com conflitos” se trata, na verdade, de lidar com os conflitos em direção a uma adaptação e integração do sujeito à sociabilidade produtiva. Para a perspectiva do CASEL, assim como para a psicologia positiva, a existência de conflitos aparece como disfuncional para o sujeito e para a sociabilidade, de forma que o melhor a ser feito é, em alguma medida, neutralizá-los. Essa é uma pontuação interessante uma vez que, no interior da perspectiva da psicologia histórico-cultural, os conflitos, sejam eles entre sujeito/sujeito ou sujeito/objeto aparecem como fundamentais para propulsionar o desenvolvimento humano: os conflitos permitem a movimentação do desenvolvimento. São, dessa forma, diferentes visões sobre o papel dos conflitos e direção que busca-se alcançar no caminho de suas resoluções.

Ainda, o CASEL prescreve que, de forma eficaz, seus programas de SEL devem começar a ser aplicados desde a pré-escola até o final do ensino médio, com disponibilização de formação para professores e demais profissionais da educação que venham a aplicá-los com as crianças e/ou jovens. Essa formação para professores deve ser realizada através do fornecimento de “materiais, como manuais com planos de sessão estandardizados, e que disponibilizem apoio e assistência contínua, bem como *feedback* assim que o programa começa” (Coelho; Marchante; Sousa; Romão, 2016, p. 63). Dessa forma, são ensinadas aos professores técnicas e estratégias padronizadas para inserir a educação por CSEs na sala de aula, seja integrando-as no currículo, em interações diárias do cotidiano, na gestão da sala de aula ou na aplicação de atividades complementares (como jogos). Os programas SEL do CASEL se preocupam também em desenvolver programas focados no treinamento de professores para torná-los mais aptos emocionalmente (Coelho; Marchante; Sousa; Romão, 2016).

Os formatos que o CASEL sistematiza para a promoção de CSEs nas escolas são:

(a) instrução explícita, composta por planos de sessão, conteúdos e diretrizes concretas: tipicamente as atividades que integram estes programas incluem roleplays<sup>18</sup> e técnicas de desenvolvimento de autocontrole, aplicação de competências socioemocionais a situações de vida real, tais como a utilização de estratégias de resolução de problemas durante conflitos que possam ocorrer nas aulas ou no recreio; (b) imersão na prática pedagógica dos professores: aplicada de forma alargada a um conjunto de situações, como o uso de substâncias ou o bullying, ou programas que integram totalmente a SEL com conteúdo acadêmico; (c) programas de envolvimento de toda a escola: consistem num processo que envolve a colaboração entre diferentes turmas, níveis de escolaridade ou pelo envolvimento de assistentes operacionais nas atividades de promoção de competências; (d) currículo informal: a aprendizagem que tem lugar fora da sala de aula (no ensino formal) é utilizada como base para o melhoramento de comportamentos (Coelho; Marchante; Sousa; Romão, 2016, p. 63).

A experiência estadunidense com a CASEL, e seus modelos de programas e de compreensão da função do aprendiz e dos professores, foi e é precursora na implementação prática das CSEs na educação e tem servido como modelo para a exportação desse modelo de educação; o que contribui para a elaboração de propostas de mudanças em políticas educacionais, currículos e formação de professores. No Brasil, a educação por CSEs se intensificou a partir da entrada no século XXI, sobretudo a partir da década de 2010, e tem seus desdobramentos até o momento atual, como veremos a seguir.

---

<sup>18</sup> *Roleplays* são simulações ou encenações de situações reais do cotidiano, que ocorrem de forma repetitiva, e que são avaliadas como de necessidade de aperfeiçoamento constante pela pessoa para ocupar um papel social que lhe foi atribuído. É uma técnica bastante utilizada no treinamento de trabalhadores que realizam atividades de vendas e atendimento direto ao público.

## 2.2 As competências socioemocionais no Brasil e na Educação Infantil

Apesar de as CSEs serem pesquisadas e programas de intervenção incluindo-as serem propostos desde a década de 1990, estas são popularizadas no Brasil a partir da segunda década dos anos 2000. De acordo com Zandoná (2022, p. 8), em seu estudo sobre as CSEs nas orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estas são apresentadas no Brasil “por institutos empresariais e organizações multilaterais como uma forma de produzir bem-estar, cidadania, prevenir o *bullying*, reduzir a violência e proporcionar sucesso profissional”. A autora ainda indica como marco da chegada das CSEs no sistema educacional no Brasil o ano de 2014, a partir da realização do “Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências do século XXI” na cidade de São Paulo/SP naquele ano. O Fórum foi organizado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pela OCDE e pelo IAS.

Para apresentar as CSEs, foi convidado ao Fórum o economista James Heckman que, naquele momento, “defendeu as CSEs principalmente para a primeira infância e tratou a educação nesse período da vida como um investimento crucial para as demais etapas da vida, pois seria um fator importante para superação da pobreza das novas gerações” (Zandoná, 2022, p. 27). Heckman já havia vindo ao Brasil no ano de 2011 também para palestrar sobre as CSEs, naquela época a convite do IAS para o “Seminário Educação para o século XXI”.

De acordo com Silva (2018), o principal agente da política de formação por competências socioemocionais nas escolas brasileiras até o momento tem sido, justamente, o IAS; e diferente de Zandoná (2022), indica como ponto de partida para as discussões e implementações sobre as CSEs no Brasil o “Seminário Educação para o Século XXI”, em 25 de outubro de 2011, o qual foi organizado pelo próprio IAS em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e com a UNESCO. O Seminário teve como público-alvo gestores públicos, educadores, pesquisadores, empresas, organizações não governamentais e organismos multilaterais (OMs) (Silva, 2018).

Já em 2012, o IAS criou, em parceria com o Centro para a Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) da OCDE e as redes municipais e estadual de ensino do Rio de Janeiro o programa de avaliação de competências socioemocionais SENNA (*Social Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*)<sup>19</sup>, o qual foi apresentado no relatório “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas

---

<sup>19</sup> Avaliação Nacional de Competências Não-cognitivas ou Socioemocionais.

públicas” em 2014, de autoria do economista Daniel Santos e do psicólogo Ricardo Primi (Santos; Primi, 2014).

Apesar de o debate sobre a implementação das CSEs na educação pública brasileira ter tido início em 2011, o “Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências do século XXI” em 2014 foi, de fato, um marco central para sua disseminação. No Fórum estiveram presentes representantes de 14 países membros da OCDE, os quais reconheceram “a necessidade de investir no *desenvolvimento de competências desde a primeira infância*” (Fórum..., 2014, p. 2, *grifo no original apud* Silva, 2018, p. 67) para bons resultados nas vidas dos indivíduos. Foi a partir de conclusões como esta que passou-se a produzir diretrizes para o trabalho de formuladoras/es de políticas públicas e OMs (Silva, 2018). Durante o Fórum houve ainda uma palestra sobre o livro de Paul Tough, “*How children succeed*”, considerado uma referência fundamental para os debates sobre as CSEs.

Também em 2014, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES) em parceria com o IAS publicou edital para seleção de projetos de pesquisa-ação sobre a formação de competências socioemocionais (CAPES, 2014), como um desdobramento do Fórum Internacional. E no mesmo ano, o IAS lançou a Rede de Cooperação em Educação para o Século 21 com o objetivo de promover debates permanentes acerca do desenvolvimento das CSEs e como estas podem ajudar na melhoria da qualidade da educação pública do país (IAS, 2014 *apud* Silva, 2018). De acordo com Silva (2018),

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 (Silva, 2018, p. 68).

Com relação à implementação das CSEs nas políticas educacionais no Brasil, a primeira experiência ocorreu no Rio de Janeiro, em 2014, com a aprovação da Deliberação 344 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), a qual “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). Dentre as diretrizes, Silva (2018) chama a atenção para os artigos 2º e 3º:

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)

Além de chamar a atenção também para o Art. 5º, que estabelece como os saberes necessários para as crianças e jovens: autonomia; colaboração; comunicação; liderança; gestão da informação; gestão de processos; criatividade; resolução de problemas; pensamento crítico; e curiosidade investigativa (CEE/RJ, 2014, p. 2-3).

### **2.2.1 As competências socioemocionais na BNCC**

Posteriormente, as CSEs foram implementadas no ensino regular brasileiro através das dez competências gerais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>20</sup>, homologada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e para o Ensino Médio em 2018, durante o mandato de Michel Temer na presidência da República (2016-2018). As competências na BNCC não são nomeadas como socioemocionais, porém, após conhecer as teorias que sustentam as CSEs e os constructos que fazem parte do rol de competências consideradas socioemocionais, é possível identificar algumas CSEs nas competências gerais da BNCC, conforme quadro abaixo:

#### **Quadro 2 - As dez competências gerais na 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

<sup>20</sup> Na BNCC, competência é definida 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” (BNCC, 2017).

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, 2017, p. 18-19.

Das 10 Competências Gerais da BNCC, Evangelista e Pereira (2019) chamam atenção para a presença das CSEs principalmente, e de forma mais explícita, nas competências de número 9 e 10:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação (...). 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Evangelista; Pereira, 2019, p. 78).

As competências de número 6 e 8 também chamam atenção no que tange, respectivamente, aos “conhecimentos e experiências que (...) 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” e ao reconhecimento de “suas emoções e as dos[/as] outros[/as], com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

Mas para além do trabalho de identificação das CSEs nas competências gerais da BNCC, é fundamental pontuar a artificialidade que há, até aqui, na classificação que há entre “competências cognitivas” e “competências socioemocionais”, o que se expressa também no documento final da BNCC. Nesse sentido, conforme afirma Silva (2022, p. 15), “qualquer classificação parece arbitrária” e

se a aquisição de conhecimento não garante a formação de pessoas com competências socioemocionais, isto é, empáticas, cooperativas, sem preconceitos etc., a solução não consiste em treinar empatia, cooperação e respeito na escola porque isso é adestramento, não humanização. Se se considera inaceitável, por exemplo, que as pessoas sejam preconceituosas, é possível mediante treino evitar que os preconceitos se manifestem em algumas situações, mas não em outras, portanto não é possível eliminar os preconceitos e práticas discriminatórias sem superar a sociedade que recorre aos preconceitos para se legitimar, para justificar a relação de exploração de uma classe por outra ocultando determinações de classe da desigualdade social, porque a realidade social em alguma medida (con)forma o pensamento (Silva, 2022, p. 15).

O documento final da BNCC passou por três versões e foi resultado de elaborações e disputas de frações da burguesia, nacional e internacional, com intenções de aprofundar a subordinação da educação escolar aos padrões de produção e reprodução das relações capitalistas. Dentre os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)<sup>21</sup> que participaram dessa

---

<sup>21</sup> “Enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais na burocracia militar e executiva, os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”, ou seja, organismos sociais relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito”(COUTINHO, 2011, p. 26 apud EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p.111). A adesão a esses organismos é voluntária e por seu intermédio, no âmbito da sociedade civil, as classes “buscam exercer sua hegemonia, isto é, buscam ganhar aliados para suas

disputa, Evangelista e Pereira (2019) destacam a Associação Nova Escola (ANE)<sup>22</sup>, *startup* de educação mantida pela Fundação Lemann<sup>23</sup> e marca mais reconhecida por professores de Educação Básica no Brasil. Em um de seus artigos em que defende a educação por competências socioemocionais, a Fundação Lemann afirma que “é como se, ao final da vida escolar, os estudantes mais ricos aprendessem o equivalente a quatro anos a mais que os mais pobres, embora tenham frequentado a escola pelo mesmo tempo.” (Fundação Lemann, 2018). Ainda, dentre os Organismos Multilaterais que atuam nas disputas com relação à inserção das CSEs no ensino obrigatório no Brasil estão a OCDE, já citada anteriormente, Banco Mundial (BM), Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Em estudo publicado pela OCDE sobre as competências em 2015, intitulado “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, por exemplo, a educação é definida como a responsável por criar cidadãos “motivados, engajados e responsáveis” (OCDE, 2015, p. 27) através da melhora de suas competências cognitivas e socioemocionais, afirmando que

os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um *mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências*. Eles têm maior probabilidade de *evitar doenças físicas e mentais controlando seus impulsos*, adotando um estilo de vida saudável e mantendo fortes relacionamentos interpessoais (OCDE, 2015, p. 26, *grifo nosso*).

Em sua pesquisa sobre as orientações do BID para a educação por CSEs, Zandoná (2022) indica que este coloca como uma de suas metas que os estudantes já entrem nos sistemas de ensino “prontos para aprender”, o que fica explícito em um eixo de documento do BID analisado por Melgarejo (2017) em que se trata das intervenções pré-escolares e foco na educação infantil, posicionando esta como preparatória para os outros estágios da educação regular. Apesar desta caracterização da educação infantil como de caráter apenas preparatório,

---

posições através da direção político-intelectual e do consenso” (COUTINHO, 2011, p. 26 apud EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p.111).

<sup>22</sup> “A ANE foi o único veículo de imprensa presente nas cinco audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação para discussão da BNCC, cobrindo sua construção desde o início. (Semis, 2017c). Mantém parceria com mais de 250 marcas e empresas; concede aos assinantes descontos em hotéis, cosméticos, roupas, passagens aéreas, eletrodomésticos, cursos em faculdades, entre outros produtos, em mais de 4.000 estabelecimentos no Brasil; oferece eventos, pesquisas, experimentação, seminários, edições especiais, blogs, hotspots, concursos, relacionamento e inovações na comunicação. Contratada pela Fundação Volkswagen, lançou o Caderno Brincar (volume 2) para formação docente em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a OSCIP Mais Diferenças. Tem coluna semanal na Folha de S. Paulo e Newsletter” (EVANGELISTA & PEREIRA, 2019, p.68).

<sup>23</sup> A Fundação Lemann, Executiva do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB), é uma das quatro organizações de João Paulo Lemann - Gera Venture Capital, Fundação Estudar, Lemann Center -, fundada no Brasil em 2002, que atua na área de educação com grande poder de articulação com órgãos públicos na construção de diretrizes para o sistema de ensino brasileiro; elaborando projetos de inovação, gestão e políticas educacionais.

Zandoná (2022, p. 121) aponta que a educação infantil “tem sido um dos focos atuais desse OM e está articulado com a proposta pedagógica das CSEs”. De acordo com a autora, no site do BID encontram-se atualmente registrados 59 projetos na área de educação para o Brasil, financiados desde 1964; dentre os projetos mais recentes, a grande maioria está voltada para a “educação infantil e de jovens, formação profissional e inclusão no mercado de trabalho, uso de novas tecnologias nos sistemas educativos e na inserção profissional, além de projetos que se relacionam com a pandemia da Covid-19” (Zandoná, 2022, p. 127).

### **2.2.2 A inserção das CSEs especificamente na educação infantil brasileira**

Com relação à educação infantil, a literatura indica que antes do desenvolvimento do SENNA pelo IAS em 2014, houve em 2011 a tentativa de implementação de um programa de educação por CSEs na educação infantil do Rio de Janeiro, o ASQ-3 (*3 Ages & Stages Questionnaire*), cuja base eram “valores econômicos, que tratam a educação como um investimento em capital humano, que poderia trazer benefícios à população de baixa renda” (Zandoná, 2022, p. 99). Os testes de habilidades ASQ-3 foram aplicados em crianças pré-escolares do Rio de Janeiro, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com a SAE, ainda no ano de 2010. De acordo com Carvalho e Silva (2017), a aplicação do ASQ-3 — que se desdobrou depois na aplicação do teste de CSEs ASQ-SE (*Ages & Stages Questionnaire: Socioemotional*) na educação infantil — precedeu a criação do teste SENNA para o ensino fundamental e médio.

A implementação do ASQ-3, já em 2011, teve como justificativa a meta número um do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>24</sup>. A aplicação do teste, na época, foi alvo de grandes críticas pelos pesquisadores do campo da educação infantil no Brasil e manifestações contrárias à proposta ocorreram por mobilização de parte do Grupo de Trabalho (GT-7) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) (Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2011). Em decorrência destas disputas, a efetivação do ASQ-3 como política nacional não se desenvolveu.

Em 2009, a Fundação Carlos Chagas (FCC) já havia aplicado as versões brasileiras das escalas *Infant Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (Escala de Avaliação de

---

<sup>24</sup> Meta número 1 do PNE: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas - ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* (Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil - ECERS-R) (Louzada, 2018). A aplicação desses testes fez parte da pesquisa “Educação no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, realizada em parceria com o MEC e o BID “em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina) para avaliar os ambientes de creche e de pré-escola nestas capitais” (Louzada, 2018, p. 32). A avaliação ECERS-R, de acordo com Oesterich (2020), possui algumas de suas escalas voltadas para indicadores de apoio e orientação ao desenvolvimento social e emocional. De acordo com Louzada (2018), os testes foram aplicados novamente em 2012 pela SME/RF e também em 2015 na rede municipal de educação infantil de Florianópolis (Oesterich, 2020).

Com relação à legislação específica para a educação infantil no Brasil, além das dez competências gerais da BNCC já citadas, a BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil em particular, como forma de garantir “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 outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 33). Os direitos são os seguintes:

### **Quadro 3 - Direitos de aprendizagem em desenvolvimento na educação infantil na 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, 2017, p. 34.

Ainda, para garantir que esses direitos sejam efetivados o currículo da educação infantil se estrutura em cinco campos de experiências, os quais “constituem um arranjo curricular que acolhe situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 36). Os cinco campos de experiências são nomeados como: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Silva (2018) chama a atenção para os objetivos destes campos de experiências que se referem à emoções ou competências socioemocionais para crianças em diferentes faixas etárias da educação infantil. Para as crianças de até um ano e seis meses de idade, os objetivos 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 adultos 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, 2017, p. 38-43). Já para crianças com até três anos e onze meses de idade: (1) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões; (2) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, [...]” (Brasil, 2017, p. 38-43). E para as crianças de até cinco anos e onze meses de idade: “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)” (Brasil, 2017, p. 43).

A BNCC apresenta, também, “sínteses das aprendizagens esperadas na transição da educação infantil para o ensino fundamental” (Silva, 2018, p. 74), as quais constam no quadro abaixo:

**Quadro 4 - Sínteses das aprendizagens para a transição da educação infantil para o ensino fundamental na 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> <p>(a) Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes</p>

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, 2017, p.50-51 *apud* Silva, 2018, p.74-75.

A organização do currículo da educação infantil por campos de experiência expressa, de acordo com Ferrazzo e Jacomeli (2023, p. 13), “um enfoque anti-escolar e assistemático, no qual, o ato de ensinar é inadequado e até mesmo prejudicial às crianças menores de 06 anos, sendo um desrespeito a sua infância”, uma vez que “rechaça a formatação clássica por áreas do conhecimento, expressando certo ceticismo epistemológico diante da ciência e negando o acesso de grande parte da população daquilo que a humanidade tem produzido historicamente” (Pasqualini; Martins, 2020 *apud* Ferrazzo; Jacomeli, 2023, p. 13).

A BNCC, em sua amplitude e diversidade de itens que devem estar assegurados e ser promovidos na educação e também especificamente na educação infantil brasileira, ao inserir em seu escopo as competências socioemocionais — mesmo que não se resume a elas — assegura e fomenta a sua inserção nos currículos escolares. De acordo com a ANPEd (2019), em seu posicionamento contrário às diretrizes da BNCC, a política produz:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma

proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática; 4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional; 5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciado; 6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo; 7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*; 8. Uma formação de professores com pouco recurso; 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares (ANPEd, 2019, s/p).

Para além disso, a política coaduna com a ideia de que é possível formar as crianças prescindindo das condições de sua realidade social e corrobora com um dos absurdos que perpassa por toda a perspectiva das CSEs e que, ao fim e ao cabo, acaba por denunciar a realidade em que vivemos: uma realidade em que é preciso ensinar, de forma artificial, a se ter empatia, senso de cooperação, senso de justiça, entre outras questões que se encontram totalmente perdidas nas relações sociais.

Para Gonçalves e Deitos (2020, p. 15), “as Competências Gerais da BNCC representam, teórica e ideologicamente, as proposições dos organismos internacionais” e o documento expressa o posicionamento político por uma “educação que busca na motivação, na resiliência e na inteligência socioemocional uma aprendizagem que visa manter o *status quo* da cultura liberal-conservadora” (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 16).

### 2.2.3 A inserção das CSEs a partir de programas complementares na educação

Para além das legislações que organizam a implementação da educação por CSEs no ensino regular no Brasil, pesquisadores e APHs interessados no tema têm buscado desenvolver programas que possam ser integrados aos currículos escolares ou utilizados como programas complementares, aplicados pelos próprios professores em sala de aula, como os programas “*Tools of the Mind*”<sup>25</sup> e “Sarilhos do Amarelo”<sup>26</sup>.

Com relação ao desenvolvimento das Funções Executivas, por exemplo, no Brasil já há a elaboração de programas nacionais de promoção de Funções Executivas, como o Programa

---

<sup>25</sup> Tools of the Mind é um programa desenvolvido nos Estados Unidos na década de 1990, por Bodrova e Leong, que busca desenvolver um modelo curricular para a primeira infância que promova desenvolvimento cognitivo, socioemocional, autorregulatório e habilidades acadêmicas na educação infantil. Em 2001, foi nomeado como uma “intervenção educacional exemplar” pelo programa *International Bureau of Education* da UNESCO. Dentre seus parceiros estão a Bezos Family Foundation, Center on the Developing Child Harvard University, Pearson, Gates Family Foundation, Teachstone, The Lego Foundation, First Book, Rose Community Foundation, Chambers Family Fund, The Jay & Rose Phillips Family Foundation of Colorado, Daniels Fund, Lakeshore Learning, Magic Tree House Classroom Adventures Program e The Piton Foundation (Tools of the mind, 2022).

<sup>26</sup> É um programa desenvolvido em Portugal, orientado para crianças desde a pré-escola até o 1º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de trabalhar com as crianças processos de autorregulação e capacitação para “aprender a aprender” (Rosário; Núñez; Pienda, 2015).

de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx)<sup>27</sup> — o qual é aplicado em sala de aula pelo próprio professor na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental — e o Programa de Intervenção para Promoção de Autorregulação (PIPA)<sup>28</sup>, pensado especificamente para a Educação Infantil. Os programas curriculares e complementares, seja de âmbito nacional ou internacional, se caracterizam pelo

(1) foco em “como aprender” e não só no produto final, refletindo a opinião unânime dos autores de que as habilidades executivas precisam e devem ser ensinadas; (2) promoção de oportunidades para que a criança possa praticar e exercitar funções executivas em diferentes situações. (...); (3) ênfase no uso da linguagem como ferramenta autorregulatória; (4) condução de atividades em pares ou grupos maiores para permitir a regulação mútua de comportamentos; (5) uso de mediadores e/ou ensino de estratégias; (6) instrução direta e explícita, com recurso à modelagem e prática; (7) necessidade do envolvimento e engajamento da criança no processo; e (8) modo de interação e papel do professor (...) (Dias; Seabra, 2013, p. 210).

Com relação aos programas desenvolvidos por APHs para a promoção da educação por CSEs na educação infantil, há como exemplo o programa “Líder em Mim”, desenvolvido pela Fundação Lemann em parceria com a marca FranklinCovey e endossado pelo CASEL (Fundação Lemann, 2018-2022). O programa “Líder em Mim” possui como público-alvo crianças desde a educação infantil até jovens do ensino médio e tem como objetivo “promover, a partir da mudança de paradigma, a mudança comportamental em educadores, crianças e adolescentes, desenvolvendo a autoestima e o autoconhecimento de cada um para que se tornem protagonistas de suas próprias vidas e da transformação da sociedade” (Fundação Lemann, 2018-2022, s/p). De acordo com a Fundação Lemann (2023), o programa “Líder em Mim” é reconhecido mundialmente como um dos melhores programas de CSEs e “está alinhado com a BNCC e com 7 hábitos, como a proatividade, começar com um objetivo em

<sup>27</sup> “O programa conta com uma sessão de Aspectos Essenciais, 10 Módulos Básicos e um Módulo Complementar. São eles: Aspectos essenciais [(1) Interação professoraluno/classe; (2) Mediadores externos; (3) Fala privada; (4) Incentivo à heterorregulação]; Módulo 1: Organização de materiais / Rotina e manejo do tempo; Módulo 2: Organização de ideias, estabelecimento de objetivos e planos: estratégias para o dia a dia; Módulo 3: Organização de ideias, estabelecimento de objetivos e planos: atividades de estimulação; Módulo 4: FE nas atividades físicas / motoras; Módulo 5: Comunicação e gestão de conflitos; Módulo 6: Regulando emoções; Módulo 7: Trabalhando com colegas: oportunidade de exercitar a hétero e a autorregulação; Módulo 8: Jogando com os significados das palavras; Módulo 9: Conversando sobre as atividades; Módulo 10: A brincadeira planejada; e Módulo Complementar: O diário de Nina” (Dias; Seabra, 2013, p. 211).

<sup>28</sup> “Baseado na literatura da área e programas prévios voltados à promoção de habilidades na infância (Bodrova & Leong, 2007; Diamond & Lee, 2011; Dias & Seabra, 2013), o PIPA é composto por 59 atividades, sendo 33 novas e 26 retiradas do Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas – PIAFEx (...). O PIPA foi organizado em 6 módulos, além da seção de Aspectos Essenciais, os quais referem-se a estratégias que podem ser incorporadas em atividades escolares e usadas como suporte durante as mais diversas situações e conteúdos do dia-a-dia escolar. São exemplos de Aspectos Essenciais a forma de mediação entre professores e alunos, o estímulo à fala privada, o uso de mediadores externos e o incentivo à heterorregulação”(León; Amorim; Mecca; Nascimento; Seabra; Dias, 2016, p. 1)

frente, focar no que é mais importante, o pensamento em ganha-ganha, compreender para ser compreendido, sinergia e prezar pelo equilíbrio” (Fundação Lemann, 2023, s/p). O programa está presente em mais de 500 escolas no Brasil e disponibiliza recursos para intervenções com os alunos, as famílias e para a capacitação de professores (Fundação Lemann, 2023). O acesso ao programa é realizado a partir da parceria com redes municipais de ensino e compra dos materiais para orientação do trabalho do professor em sala de aula.

Este aspecto expressa a amplitude que tem tomado a implementação de programas complementares nas escolas e parcerias público-privadas entre redes estaduais e municipais de ensino através da compra de materiais para orientar o trabalho docente na escola.

Um outro projeto que tem como foco a educação infantil no Brasil, financiado pelo BID e já concluído, é o “Pupa: *innovative financing for early childhood development*”. O Pupa é um programa desenvolvido pela ZOOM Editora, representante da LEGO Education no Brasil, e obteve um empréstimo de US\$3 milhões para sua implementação em 2011 (Zandoná, 2022). De acordo com Zandoná (2022, p. 129), é um programa “voltado para crianças que não possuem acesso a centros de cuidado em comunidades de baixa renda” e se encaixa “na categoria de negócio social, com a proposição de treinar pais e cuidadores com técnicas para o desenvolvimento cognitivo, de habilidade e competências” das crianças através de materiais lúdicos criativos. Também, o programa tem como objetivo coletar dados para aprimorar e medir o desenvolvimento socioemocional e a disposição de aprendizagem de 224 mil crianças pelo país (Zandoná, 2022); e seus produtos são “oferecidos a preços acessíveis e significativamente abaixo do preço de varejo dos brinquedos LEGO”, “desenvolvidos em parceria com renomadas instituições de educação na primeira infância, como o Instituto Zero a Seis e a Universidade de São Paulo” (BID, 2017, s/p *apud* Zandoná, 2022, p. 129).

Estes programas complementares, produzidos para serem aplicados pelos professores em sala de aula, têm inserido uma nova lógica no ambiente de trabalho de grande parte das Secretarias Municipais de Ensino no Brasil e escolas municipais. A compra e distribuição dos materiais — em formatos de apostilas, jogos ou materiais audiovisuais — e até mesmo palestras para capacitação de professores para aplicação dos programas têm se tornado parte do cotidiano dos trabalhadores da educação. A nível de exemplo, é possível utilizar a experiência da Metodologia Mind Lab no Brasil.

A Mind Lab, fundada em Israel em 1994 — mesmo ano em que ocorreu a primeira conferência sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais nos EUA —, chegou ao Brasil em 2006 e em 2009 lançou seu programa de maior expansão nas escolas, o MenteInovadora, que tem como proposta o desenvolvimento de habilidades socioemocionais

em crianças e jovens com o objetivo de “redução de conflitos e bullying”, “participação das famílias na aprendizagem”, “adequação à BNCC”, “professores mais felizes e engajados” e “melhores resultados no IDEB” (MindLab, s/da). Apesar de ter intensificado sua atuação em outros países a partir de 2010, através da formação de professores na Itália, Chile, Turquia, Espanha e Portugal, a MindLab e seus programas tomaram maior repercussão no Brasil a partir da inserção das competências socioemocionais na BNCC e aprovação do Novo Ensino Médio (MindLab, s/db). Em 2023, lançou um programa para “creches, com experiências sensoriais e brincadeiras para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas” (MindLab, s/db, s/p).

A comercialização do Programa MenteInovadora no setor público, carro chefe do MindLab, ocorre através da relação com redes municipais de ensino e, atualmente, o MindLab possui parceria nas redes municipais dos estados de Alagoas, Acre, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo (Marília Notícia, 2024). De acordo com o site da empresa, há atualmente a parceria com mais de 10 mil escolas para aplicação do programa e mais de 220 mil professores mediadores (que são aqueles que passaram por capacitação da empresa) (MindLab, s/da).

A cada ano novos municípios fecham acordos ou renovam parcerias que já existiam com a empresa. Em Natal (RN), por exemplo, a prefeitura renovou em fevereiro de 2024 contrato para os anos de 2024 e 2025 em um contrato no valor de R\$ 3.921.832,00 para atender 25 unidades de ensino, incluindo Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas de Ensino Fundamental (Prefeitura do Natal, 2024). Em Palmas (TO), a Secretaria Municipal de Educação (SME) firmou, em 2023, contrato no valor de R\$ 14,9 milhões com a MindLab para atender 75 unidades de ensino<sup>29</sup> (G1, 2023). Em Porto Alegre (RS), a SME firmou contrato de R\$ 14,4 milhões entre outubro e novembro de 2023<sup>30</sup> (Mascarenhas, 2023). Em Florianópolis (SC), o contrato realizado com a empresa em 2023 foi no valor de R\$ 16 milhões<sup>31</sup> (Borges, 2023).

Esses são apenas alguns exemplos de capitais onde o programa MindLab — apenas um programa dentre vários outros existentes no país — vem sendo implementado, mas que já contribuem para pensarmos a dimensão de orçamento público direcionado a estes fins; e

---

<sup>29</sup> A Polícia Federal (PF) abriu operação de investigação sobre a compra de kits do MindLab pela prefeitura de Palmas. O contrato foi realizado sem licitação e há suspeita de pagamento de propina para agentes públicos (G1, 2023).

<sup>30</sup> Em Porto Alegre (RS), a SMED também passa por investigação por compra de material sem licitação (Mascarenhas, 2023).

<sup>31</sup> Em Florianópolis, o Ministério Público (MP) iniciou investigações por irregularidades no contrato com a empresa (Borges, 2023).

sobretudo, da dimensão da intervenção na dinâmica de trabalhos nas SMEs, unidades de ensino e formação e trabalho dos professores pelo país.

### **2.3 As competências socioemocionais: síntese provisória sobre sua base epistemológica e inserção na educação infantil**

Como foi explicitado, as bases epistemológicas da proposta e defesa das competências socioemocionais na educação infantil se ancoram nas interfaces da economia, psicologia positiva, neuropsicologia e teoria da inteligência emocional. Tais bases preconizam estratégias adaptativas e reguladoras, senão controladoras e inibitórias, das emoções, sem a devida consideração ao contexto histórico e social, às contradições e fragilidades dos sistemas de ensino e escolas, ou ainda, suas relações com a totalidade concreta e elementos constitutivos da ordem econômico-política. Tal aspecto epistemológico se desdobra em diretrizes político-educacionais de inserção da proposta hegemônica das competências socioemocionais na realidade e práticas escolares brasileiras que se caracterizam por um reducionismo condizente ao neoprodutivismo e suas variantes: neotecnicismo, neo-escolanovismo e neoconstrutivismo (Saviani, 2008).

Concluimos ser a proposta das competências socioemocionais um movimento teórico e prático, acadêmico e educacional, uma *demarché* que se apoia em construtos ideológicos e aparelhos hegemônicos do Estado, no sentido da conformação das subjetividades. Tais considerações serão melhor justificadas no capítulo a seguir, no qual retomamos análises comparativas preliminares entre as bases epistemológicas aqui criticadas e o referencial histórico-cultural por nós adotado, de modo a avançar nas análises já esboçadas.

### CAPÍTULO 3. SENTIDOS E DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (Macht) e à grandeza (Grösse) da sua produção (...) (Marx, 2010).

Há, na constituição da formação do humano, uma estreita relação entre trabalho e educação; um vínculo, de acordo com Saviani (2007), ontológico-histórico entre essas atividades, uma vez que “são atividades especificamente humanas” (Saviani, 2007, p. 152). O homem, diferente de outros animais, ao passo que existe e produz os meios de produção de sua própria vida:

(...) diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. (...) o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho (Saviani, 2007, pp. 154).

E, uma vez que

(...) a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, pp. 154).

Para realizarmos uma análise sobre a educação e a formação do ser humano, portanto, é necessário compreendermos que é através da educação que o homem pode ser capaz de desenvolver suas capacidades ontológicas essenciais; a educação é a função básica da humanização no sentido de consolidação dessas propriedades (Martins, 2012). Nesse sentido, é preciso “afirmar o papel insubstituível da educação escolar no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas, com a clareza de que a verdadeira educação é a transformação histórica do ser, em direção a um ideal humano superior.” (Martins, 2012, p. 56).

No sistema capitalista de desenvolvimento das condições materiais da vida, porém, a reprodução da vida e, conseqüentemente, a relação entre trabalho e educação são historicamente determinadas e marcadas pela forma específica do trabalho no capitalismo, o trabalho em sua forma alienada, decorrente da divisão da sociedade em classes e da origem da propriedade privada. A formação do homem, sua educação e produção dos seus meios de vida ocorrem como estranhos a si mesmo; ocorrem, é possível dizer, de forma acrítica à forma de sua própria reprodução. E, como afirma Mészáros (2008, p. 83, *grifos no original*), “todo o sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *perversos ideais e valores educacionais*”.

Para analisar a formação do humano e, mais especificamente, das crianças no século XXI, portanto, é preciso que compreendamos a educação no contexto de seus determinantes históricos para, a partir disso, assumirmos uma posição política sobre o debate.

### **3.1 A educação na sociedade capitalista neoliberal**

A chamada globalização e implementação das políticas neoliberais foram apresentadas, de acordo com Leher (2007), a partir da década de 1970 como a única saída para a humanidade impulsionar mudanças que levassem os países à chamada sociedade do conhecimento (o novo estágio da economia global). Esta defesa deu origem à elaboração e difusão de políticas da agenda neoliberal e conduziu o mercado à condição de sujeito motor da história, em contrapartida à redução do Estado (em seu sentido estrito) como responsável pelo agenciamento da vida em sociedade em seus mais diversos âmbitos. Essa política teve e ainda vem tendo como resultado um processo brutal de privatizações de serviços essenciais e estratégicos que eram antes estatizados.

Na edificação de dispositivos ideológicos neste contexto histórico, Leher (2007) aponta que a educação foi extremamente revalorizada e

uma das justificativas para a redução do tamanho do Estado mais reiterada pelo Banco Mundial e por seus aliados locais foi que uma política agressiva de privatizações e de parcerias público-privadas permitiria que o Estado se dedicasse ao que realmente importa: a educação. As verbas públicas deixariam de ser drenadas para as “ineficientes” estatais e, assim, o Estado teria caixa para melhorar o capital humano por meio da educação (Leher, 2007, s/p).

Os anos 1990 no Brasil, em função disso, foram caracterizados como a década da avaliação (Leher, 2007) e, a partir de então, bastaria ao Estado para dirigir as políticas educacionais “promover políticas de gestão e de avaliação, instrumentos que garantiriam que

a ação de cada educador estaria balizada pelas ‘demandas sociais’, pelos ‘anseios da sociedade civil’ e pelas transformações advindas da suposta Revolução-Científico-Tecnológica ou, em uma palavra, pelo mercado” (Leher, 2007, s/p).

Passa a caber à educação, nesse contexto, ser instrumento para que “os *pobres* se ajustem às *mudanças sociais* próprias do capitalismo” e “prover novos valores culturais para que as pessoas possam reconhecer as escolhas *disponíveis* (e, portanto, dadas) na sociedade e abracem os seus novos papéis” (Leher, 1997, p. 138-139). Por isso, a revalorização da educação e seu papel a partir das décadas de 1970/1990, de acordo com Leher (2015), só pode ser compreendida a partir de sua relação íntima com o par governabilidade-segurança:

As conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina. Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco [Mundial] dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos.

Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas (Leher, 2015, p. 29-30).

A educação por CSEs, aqui, corrobora com estes princípios se encaixando quase que como uma luva: cabe aos sujeitos terem autoconsciência e capacidade de planejamento de suas ações conseguindo prever de antemão os resultados possíveis para seu “sucesso”, evitando qualquer tipo de percalço que possa ocorrer caso se atreva a querer diferente. Cabe apenas ao sujeito e a seu arcabouço de competências socioemocionais (transmitidas pela escola) a posição que ocupará no mercado de trabalho — como desempregado ou como um trabalhador competente.

Estes elementos do par governabilidade-segurança são o que justificam e orientam, de acordo com os estudos de Leher (2025), a intensificação e ampliação da presença dos organismos multilaterais e seus representantes na disputa pela definição das políticas educacionais no Brasil (e demais países periféricos) a partir da década de 1990. Atuação esta que, como podemos concluir a partir do exposto no Capítulo 2 desta dissertação, foi e vem sendo central para a difusão e implementação das CSEs no sistema de ensino brasileiro.

Para além da preocupação com a gestão da pobreza no sentido de segurança nacional, mas que não deixa de se relacionar a isso, as mudanças que ocorrem no âmbito educacional a partir da entrada no século XXI se preocupam, de forma específica, em capacitar os trabalhadores para a empregabilidade no interior do modelo toyotista de produção.

De acordo com Laval (2019), o novo modelo escolar e educacional que se impõe para o século XXI baseia-se em uma maior subserviência da escola à razão econômica e aos interesses do capital privado. De acordo com o autor, à escola é reservada a importância apenas no serviço que deve prestar a empresas e à economia e, dessa forma, a educação do século XXI passa a ser uma educação alinhada “a um ideário educacional afinado à lógica do capitalismo contemporâneo que necessita um trabalhador moldável” (Evangelista; Pereira, 2019, p. 79) e “os diversos segmentos educacionais, que perpassam da educação infantil ao ensino superior, são conclamados à consolidação de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado” (Martins, 2012, p. 47)<sup>32</sup>.

Em estudo realizado sobre a atual crise estrutural do capital, a qual se desenvolve desde 2007 — se intensificando no Brasil a partir de 2011 — e se desenvolve e tem seus desdobramentos até o momento atual, Elaci de Carvalho (2009) aponta como esta atinge a formação escolar do trabalhador devido às novas necessidades de reorganização do processo produtivo, orientado pela acumulação flexível do capital, visando uma formação que abrange novas habilidades e qualificações para servir apenas ao capital. O controle do conhecimento pela classe que domina política e economicamente na sociedade capitalista implica que, para além de formar os trabalhadores de acordo com os padrões atualizados de exploração da Força de Trabalho,

ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido, por meio da educação, não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que difundir a ideia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores (Duarte, 2001, s/p).

Essa perspectiva lança a cada sujeito a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico do país e exige que se realize na escola “uma formação polivalente; onde o trabalhador seja capaz de realizar diversas funções com dinamismo, empreendedorismo,

---

<sup>32</sup>A formação escolar do trabalhador passa por todas as esferas e faixas etárias e é na psicologia que se encontram os subterfúgios para a construção e consolidação de instrumentos que mensuram emoções, inteligência, desempenho, capacidade e personalidades dessas crianças cada vez mais objetivadas para atender às demandas de uma sociedade regulada pelo desempenho empresarial.

espírito de iniciativa e alta qualificação técnica” (Morato, 2004, p. 103). Dessa forma, “o valor social dos indivíduos” passa a “depende cada vez mais das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará da forma menos institucional, menos ‘formal’ possível” (Laval, 2019, p. 43). E “o trabalho se iguala cada vez mais a uma mercadoria como qualquer outra, perdendo ao mesmo tempo sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas” (Laval, 2019, p. 43). É nesse rol que insere-se de forma conveniente e em peso as competências socioemocionais no sistema de ensino brasileiro.

A partir das mudanças no mundo trabalho e características exigidas à força de trabalho no modelo toyotista de produção, as escolas passam a ter como diretrizes pedagógicas as competências indispensáveis para que o trabalhador do século XXI garanta seu emprego e tenha um desempenho de acordo com os esperados índices de produtividade e que, ainda, se sinta feliz e realizado com esses resultados. De acordo com Tragtenberg (1982), a principal preocupação da educação hoje “consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais” (Tragtenberg, 1982, p. 35-36) e, dessa forma, a preocupação das políticas educacionais na sociedade capitalista passa a ser a de consolidar nos trabalhadores *qualificações comportamentais*.

Uma vez que as “competências profissionais” não se resumem mais aos conhecimentos escolares ou técnicos, mas sim a “valores comportamentais” e “capacidades de ação”, “a escola é obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde” (Laval, 2019, p. 81), o que passa a ser introduzido nos sistemas de ensino, atualmente, desde a pré-escola. Para analisar essa questão, Laval apresenta em sua obra “*A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*” (2019) o exemplo da França que, através da Lei de Diretrizes de 1989, implantou no ensino público, desde a pré-escola,

princípios de observação e avaliação a partir de ‘critérios’ rígidos de ‘competências adquiridas’ e ‘competências não adquiridas’. A rubrica de avaliação de competências que os professores são obrigados a preencher relaciona nada menos do que 89 competências, distribuídas em grandes categorias: ‘competências transversais’; ‘competências linguísticas’; ‘competências matemáticas’; ‘competências em ciências e tecnologia’; ‘competências em educação cívica’; ‘educação artística’; educação física’. Inaplicável na prática (observar 89 competências em 30 crianças... a cada dois meses), essa rubrica é uma tentativa inútil, mas muito emblemática, de objetivação total da criança, que gera graves problemas não só pedagógicos e éticos, mas também psíquicos (Laval, 2019, p. 217).

Apesar de tratar-se de um exemplo do caso francês, é possível observar essa tendência também no campo educacional e pedagógico brasileiro, através das competências gerais

estabelecidas pela BNCC — como visto no Capítulo 2 desta dissertação — e pelas diretrizes educacionais constantemente apresentadas por OMs, agentes privadas atuantes no campo da educação e pelo próprio Ministério da Educação (MEC) ao ensino brasileiro. Nesse sentido, Laval (2019) chama a atenção para o que chama de uma “*nova ordem educacional mundial*”, de forma a pensar as transformações educacionais não de forma isolada, mas sim que “as transformações dos sistemas nacionais seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas” (Laval, 2019, p. 12).

Investir na educação infantil e interferir sobre seus ideais pedagógicos passa a ser, neste contexto histórico, parte do investimento “na educação e nas competências [como] uma das principais políticas para a solução dos numerosos desafios socioeconômicos atuais e para garantir cidadãos prósperos, saudáveis, engajados, responsáveis e felizes.” (OCDE, 2015, p. 26).

A interferência cada vez mais cedo no processo de aprendizagem e na *adequação subjetiva e social das crianças* aparece como importante fator da instrumentalização da escola e que tem como consequência uma maior objetivação dos filhos da classe trabalhadora. A adequação da escola à razão econômica, como forma de permitir a expansão social do capital de forma ilimitada, passa por alterações de cunho pedagógico que, por possuir um novo ideal de trabalhador, apresenta também um novo ideal de criança.

Nesse sentido, o trabalhador do século XXI é aquele que sobrevive a um mercado de trabalho altamente dinâmico, marcado violentamente pelo desemprego — sobretudo quando se fala de um país dependente como o Brasil — e capacitado para transitar entre diferentes funções no trabalho, diferentes empregos e, em muitos casos, até mesmo atuar concomitantemente em mais de uma profissão. No primeiro trimestre do ano de 2023 no Brasil, por exemplo, a taxa de informalidade do trabalho de acordo com a PNAD-Contínua (IBGE, 2023) foi de 39% da população ocupada; enquanto a taxa de desemprego foi de 8,8%.

### **3.1.1 As CSEs e as competências do trabalhador flexibilizado**

Nos documentos, programas e trabalhos acadêmicos que propõem a educação por CSEs no Brasil — apresentados no Capítulo 2 desta dissertação — é possível localizarmos os construtos psicológicos propostos como alvo do desenvolvimento por competências no interior do debate sobre a flexibilização do trabalho. No escopo da literatura — abarcando desde as contribuições teóricas da psicologia positiva, neuropsicologia cognitiva, equação de Heckman e teoria da inteligência emocional — e no que consta nos documentos da BNCC, nas

orientações dos OMs e programas complementares de iniciativas privadas, destacam-se as competências de: autorregulação, empatia, autonomia, controle inibitório, adaptabilidade, planejamento, persistência, trabalho em equipe/cooperação, autogerenciamento de emoções, autoconsciência, gestão de relacionamento, foco/mudança de foco, resiliência, resolução de conflitos, sinergia, proatividade, determinação, flexibilidade, perspectiva positiva e atenção. Competências que coincidem com aquelas exigidas no campo empresarial e vocabulário administrativo no que tange ao trabalhador que é empreendedor de si.

É importante, aqui, nos atentarmos até mesmo ao significado destes construtos psicológicos, uma vez que eles por si mesmos não necessariamente expressam a complexidade de seu sentido. Sobre isso, Antunes e Pinto (2017) chamam atenção, por exemplo, para a competência de “autonomia” e afirmam que se trata, aqui, de desenvolver nos trabalhadores a “chamada capacidade de ‘aprender a aprender’” (Antunes; Pinto, 2017, p. 95-96).

Uma maior “autonomia”, neste caso, é pensada no sentido de capacitar o trabalhador para “tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os ‘valores das empresas’”, para “estar atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos”, o que se tornou “‘obrigação’, ainda que sob a forma ‘voluntária’” (Antunes; Pinto, 2017, p. 95-96). A cooperação e a empatia, termos comuns nos campos progressista e por vezes de esquerda, também são apropriados aqui e subvertidos para o campo empresarial, de forma a significar uma maior “harmonia” e “cooperação” entre os trabalhadores no trabalho em equipe para os fins produtivos e de lucro, com o objetivo de não haver tempo nem força de trabalho desperdiçadas.

No campo da educação, a utilização de termos como “autonomia”, “cooperação” e “empatia” — questões geralmente de preocupação de educadores no desenvolvimento de crianças e jovens em sala de aula, sobretudo na educação infantil — aparecem de forma muito sedutora nos programas interventivos, tornando-se fundamental analisar o sentido desses conceitos no contexto específico da educação por CSEs e não tomando-os por si mesmos como importantes. Enquanto outros construtos, por sua vez, já são mais evidentes e quase que falam por si mesmos em coerência com uma gramática empresarial mais explícita, como são os de: autorregulação, adaptabilidade, resiliência, autogerenciamento e flexibilidade.

Considerando todo o arcabouço das competências socioemocionais consideradas fundamentais para uma educação pautada por essa perspectiva, as contribuições da Psicologia Positiva e dos 24 pontos fortes de caráter propostos por Seligman e Peterson (2004) permitem uma crítica a outros elementos. Além de ser possível visualizar a mesma lógica do trabalho flexível e autônomo, com a preocupação de manter os sujeitos “felizes” e “satisfeitos” para exercer o trabalho, a Psicologia Positiva traz à tona também o debate sobre o gerencialismo e

os valores positivos propostos por este para agenciar — além de física, também subjetivamente — os sujeitos rumo a um ideal de qualidade para a produtividade empresarial. Sobre isso, Gaulejac (2007) chama a atenção para a linguagem da insignificância utilizada pelo gerencialismo para capturar e produzir a adesão universal dos sujeitos aos seus valores, ao passo que falam tudo, ao mesmo tempo em que falam nada, tornando praticamente impossível opor-se a suas afirmativas:

A linguagem da insignificância encoberta a complexidade pela evidência, neutraliza as contradições pelo positivismo, erradica os conflitos de interesse pela afirmação de valores que se pretendem “universais”. Fazendo isso, ela desestrutura as significações e o senso comum. Ela evita confrontar-se com a prova do real, assim como evita qualquer contestação. Quando dizemos tudo e também seu contrário, a discussão não é mais possível. Ainda mais quando a aparente neutralidade, o pragmatismo e a objetividade apresentam um programa que parece incontestável. Ela é feita para suscitar a adesão (Gaulejac, 2007, p. 91).

No campo da psicologia, Vigotski (2004) também chama atenção para a atribuição de princípios explicativos universais para os estados psicológicos e comportamento humano e afirma que “quando as ideias se elevam à categoria de leis universais”, elas “passam a valer o mesmo, tanto umas quanto as outras são absolutamente iguais entre si, isto é, simples e redondos zeros” (Vigotski, 2004, p. 227). Vigotski defende que a psicologia, ao ter atribuído a si como uma “questão de vida ou morte encontrar um princípio explicativo geral”, corre o risco de se agarrar “a qualquer ideia, mesmo que seja falsa” (Vigotski, 2004, p. 228).

As CSEs aplicadas no campo da educação parecem caminhar neste sentido: uma contribuição da psicologia que se propõe universal e quase que incontestável quando apresentada, mas que incorre em uma falsa ideia sobre o desenvolvimento psíquico que, na realidade, apenas acoberta as intenções de um gerenciamento da pobreza e das desigualdades sociais geradas pela divisão do trabalho.

### **3. 2 A relação entre psicologia e educação: o foco nas crianças pobres**

Com a formação escolar do trabalhador para o século XXI passando por todas as esferas e faixas etárias, encontra-se na psicologia subterfúgios para a construção e consolidação de instrumentos que mensurem emoções, inteligência, desempenho, capacidade e personalidades das crianças. Nesse sentido, a história da psicologia no campo escolar e educacional, como aponta Facci (2012), é marcada por sua participação na elaboração de instrumentos e teorias de quantificação escolar em larga escala, como forma de justificar as desigualdades sociais pelas diferenças de aptidões individuais, o que é feito a partir de

“exames” que, como aponta Patto (2017), concluem pela presença ou não de deficiências em alunos e que obterão resultados diferentes a depender da classe social a que a criança pertence. Dessa forma, “a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (ou seja, com pretensa isenção e objetividade) por meio de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade” (Patto, 2017, p. 69).

O método de quantificação escolar utilizado pela psicologia, guiada pela razão psicométrica, iniciou-se nos Estados Unidos no século XX e até hoje vigora nos cursos de psicologia do Brasil. Como recorda Laval (2019),

Edward Thorndike se tornou o grande defensor da mensuração dos ‘produtos educativos’, com a palavra de ordem: ‘Tudo o que existe, existe em certa quantidade’. Influenciados pelo teste de Binet-Simon, os psicólogos norte-americanos desenvolveram testes de inteligência e de competência nas disciplinas escolares (aritmética, escrita, leitura, expressão oral etc.). Em 1918, alguns estudos já identificavam mais de cem testes utilizados nas escolas dos Estados Unidos (Laval, 2019, p. 202).

Na mesma lógica de que “tudo existe em certa quantidade”, a psicologia contribui com a conceituação de construtos psicológicos, de caráter tanto atitudinal quanto comportamental, como o são as competências socioemocionais. As CSEs, “vindas do campo da psicologia, serviriam para identificar como aspectos da personalidade infantil e juvenil podem influenciar no processo de aprendizagem” (Evangalista; Pereira, 2019, p. 79). No mesmo sentido, os instrumentos elaborados para medir esses construtos partem de uma compreensão fragmentada da psique e que objetifica as crianças e sua subjetividade, perspectiva a qual cumpre um papel na sociedade e tempo histórico em que está inserida e que precisa ser desvendado.

É possível analisarmos que o que se presencia hoje nas escolas públicas brasileiras com um avanço das propostas fundamentadas e desenvolvidas no campo da neuropsicologia cognitiva, psicologia positiva e teoria da inteligência emocional — sobretudo de origem estadunidense — como uma proposta inovadora e criativa para a formação de crianças é, na verdade, uma continuidade de um projeto de psicologia escolar à serviço de interesses burgueses e de manutenção das condições de miserabilidade da classe trabalhadora. Apesar de mudar sua roupagem dos tradicionais testes psicométricos para modernos jogos educativos, não há mudanças em princípio: permanece em uma lógica de diagnosticar capacidades individuais para justificar a desigualdade social e de educar os trabalhadores de acordo com os valores da classe dominante.

O enfoque das diretrizes da educação por CSEs em ter como público alvo crianças pobres, por exemplo, que se justifica pois estas teriam um atraso no desenvolvimento cognitivo e, logo, apresentariam grande risco de baixa performance é presente no campo da psicologia

escolar pelo menos desde a década de 1960 no Brasil. O posicionamento de justificar o fracasso escolar como resultado da falta de aptidões individuais das crianças que encontram-se na pobreza, conhecido na psicologia como Teoria da Carência Cultural e profundamente criticado por Maria Helena de Souza Patto (1993) em sua obra *“A produção do fracasso escolar”*, volta a reinar nas diretrizes educacionais.

De acordo com Patto (2017, p. 70) , a Teoria da Carência Cultural

deu continuidade à explicação da “marginalidade” social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo da Psicologia científica [...]; é portadora de estereótipos e preconceitos sociais trazidos pelo ‘racismo científico’ a respeito dos pobres e continua a marcar presença nos meios em que se planeja e faz a educação escolar primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que buscam saídas técnicas para o beco em que se encontra a educação pública elementar, só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica o barateamento do ensino e a realização da profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar.

Foi a partir da década de 1960, quando introduzida no Brasil a Análise Experimental do Comportamento, que a psicologia passou a buscar explicar os problemas educacionais não mais por uma perspectiva embasada apenas em aspectos biológicos, mas também em aspectos sociais. Este foi o momento histórico em que foi importada dos EUA a Teoria da Carência Cultural, a qual

por meio de testes psicológicos de nível mental, de aptidão, do nível de aprendizagem, de motivação, de interesse, de personalidade e considerando-se as observações e pesquisas experimentais realizadas em laboratórios, a psicologia concluía que os indivíduos da camada social menos favorecida eram portadores de várias deficiências, as quais justificavam o fracasso escolar e social dessa clientela. Acreditava-se que a educação poderia superar os problemas sociais por meio dos programas de educação compensatória e de ações assistencialistas (Facci, 2012, p.92-93).

As coincidências entre a Teoria da Carência Cultural e o que encontra-se hoje nas diretrizes da educação por CSEs são claras e não precisariam tão pouco ser anunciadas. A opção por desenvolver os programas para desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças de escolas públicas de bairros com maior desvantagem socioeconômica reforça, tal como naquela época, a reprodução de desigualdades sociais pela escola e atribui, ainda, o papel de serviço segregativo aos sistemas de ensino: há escolas e conteúdos para públicos pobres e outros para públicos ricos. Essa posição em relação a “diferenças inevitáveis” entre crianças pobres e ricas pode encobrir fenômenos sociais que fundamentam a desigualdade escolar e, assim,

o que parece a princípio um processo que considera as dimensões sociológicas do ensino e um chamamento à mobilização política converte-se em caridade aos pobres, cujos problemas devem ser abordados individualmente, caso a

caso, ou em um procedimento de adequação às vivências e aos pensamentos mais ‘concretos’” (Laval, 2019, p. 232).

Perspectiva que tem como resultado o aprisionamento dos alunos em categorias miserabilizantes e estigmatizadas. Na atualidade é possível observarmos divisões gritantes entre escolas, sobretudo entre públicas e privadas, em que até mesmo o papel do professor é diferente de acordo com as classes sociais majoritárias presentes nas salas de aula (Laval, 2019): aos pobres ensina-se a ter empatia, a colaborar, a ser resiliente, a ser flexível, a ter equilíbrio emocional e a saber comportar-se de acordo com o esperado em situações de conflito no trabalho e na vida; aos ricos ensina-se a liderar os pobres “colaboradores”, uma vez que

em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de *incertezas* crescente. [...] o ensino deve armar os estudantes com ‘competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas em contexto de incerteza’. A principal *competência*, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada à exigência permanente da existência humana e da vida profissional (Laval, 2019, p. 41).

### **3.2.1 O papel ideológico dos instrumentos de medição de competências psicológicas**

Um outro aspecto fundamental a ser considerado com relação aos instrumentos de medição e promoção de competências socioemocionais e sua aplicação com crianças pobres é o papel ideológico de seus conteúdos, uma vez que a partir do contato dos estudantes com os materiais e tarefas, são ensinados a estes costumes, normas, valores, crenças e expectativas (Patto, 2017). Os instrumentos, sejam eles testes ou jogos, não são promotores de desenvolvimento ou de mensuração das emoções de forma apriorística; não se resumem a uma atribuição de pesos e avaliações exatas, mas sim atuam como instrumentos de “hegemonia cultural, procedimento de imposição da cultura dominante em detrimento das demais e faz parte do autoritarismo das elites – em suma, é um recurso poderoso de dominação de classe que se vale da justificativa ideológica da desigualdade social” (Patto, 2017, pp. 72-73).

Para exemplificar o papel ideológico dos instrumentos psicológicos aplicados na escola, Patto (2017) em sua crítica à razão psicométrica apresentou o caso de um item de uma escala de inteligência infantil, utilizada em sua época. Neste item, perguntava-se à criança, com o objetivo de avaliar sua capacidade de compreensão: por que é melhor dar dinheiro à uma instituição de caridade que a um pedinte na rua? Neste item, esperava-se que as crianças

respondessem corretamente e apontassem para a segurança proporcionada pelas instituições de caridade quanto à aplicação correta do dinheiro, enquanto o pedinte poderia realizar um mau uso do dinheiro. Patto (2017) analisa que “tais respostas pressupõem pelo menos três coisas: ausência de crítica social, preconceito contra os pobres e união cega à ética e ao padrão de sociabilidade que fundam a filantropia – ou seja, participação em um ‘modo de pensar’ que dispensa o pensar” (Patto, 2017, p. 73).

Para nos aproximarmos dos instrumentos utilizados hoje, peguemos como exemplo um dos jogos advindos das produções da neuropsicologia cognitiva e que são aplicados em estudos na educação infantil para trabalhar com a promoção e medição de competências socioemocionais: o jogo “*Batalha das ações*”. Este jogo tem por objetivo exercitar os conceitos intuitivos da criança no que tange ao custo de uma ação e valor de uma meta. Neste jogo, a criança deve observar as ações de um personagem em busca de um objetivo, em relação a um outro personagem ou objeto e avaliar qual “o custo que o personagem se submeteu para alcançar esse objetivo” (Carvalho, 2019, p. 8):

As crianças verão uma grade mostrando vários caminhos e escolhas realizadas pelos diferentes personagens, e poderão avaliar o custo de sua ação. Uma grade quadrada será usada para acompanhar trajetórias de esforço em direção a um objeto ou pessoa que aumentará em dificuldade durante os níveis posteriores. Em algumas situações, as crianças serão solicitadas a avaliar a ação de um personagem em relação a um objeto e inferir seu desejo em relação a este objeto. Em outras situações, dois personagens abordarão objetivos diferentes usando mais ou menos esforço, e a criança precisará inferir qual deles deseja mais o objeto ou a pessoa com base nos seus esforços. Em seguida, a criança será solicitada a selecionar qual dos dois objetos representados o personagem deve escolher se ele/ela tem a intenção de maximizar o valor e minimizar o custo de suas ações (Carvalho, 2019, p. 8).

Neste exemplo, a resposta correta que se espera das crianças é que elas sugiram que o objeto deve ficar com o personagem que se esforçou mais; e que o personagem deve regular as suas ações e objetivos dentro do que é dado como possível para ele mesmo. Para que a criança seja avaliada como dentro das capacidades esperadas neste jogo, portanto, ela deve partir da compreensão de que a hierarquia social é justificada pelo mérito e pelo esforço individual de cada um em sua jornada para alcançar seus objetivos. O jogo induz a criança a pensar que aquele que não alcança seus objetivos é porque não o desejou ou porque não se sacrificou o suficiente.

Além de esperar que a criança pense a partir desses valores e julgamentos morais, transmitidos pela ideologia burguesa, o jogo cumpre um papel semelhante ao de um “*coaching infantil*”, ensinando as crianças de escolas públicas e da classe trabalhadora como devem construir suas metas e suas expectativas de vida de acordo com suas características particulares.

Ensina-as a moldar seus sonhos e a pensar que encontram-se nesse lugar miserável por pouco esforço e/ou planejamento equivocado de seus pais e, futuramente, seu.

Um outro exemplo de recomendação didático-metodológica para a formação de competências socioemocionais em crianças e que se encontra disponível de forma pública, utilizado por Santos e Primi (2014) no documento “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, é o *PATHS* (*Promoting Alternative Thinking Strategies*). O *PATHS*<sup>33</sup> é mais um exemplo que expressa a lógica de treinamento (*coaching*) presente nestas intervenções:

De acordo com a proposta pedagógica do *PATHS*, alunos criam suas representações de sentimentos possíveis (“caixas de sentimentos”) e traçam possíveis respostas, classificando-as a priori entre “pare e se acalme” (vermelho), “vá devagar” (amarelo) e “siga em frente com seu plano” (verde). Após eventos, os alunos revisitam suas caixas e sinais e reclassificam as atitudes segundo o êxito obtido (Santos; Primi, 2014, p. 25).

O princípio do currículo *PATHS* é 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). A intervenção

consiste em estabelecer *reações aceitáveis* diante de sentimentos comuns em diversas situações, anotá-las e guardá-las em uma caixa, depois simular situações geradoras de reações emocionais em sala de aula e avaliar as reações observadas por comparação com aquelas *admissíveis*, guardadas na caixa (Silva, 2022, p. 15, *grifo nosso*).

Um treino, dessa forma, de reações emocionais para que a criança — ainda durante a infância, mas também posteriormente durante seus outros estágios de vida — se adapte aos comportamentos e atitudes considerados aceitáveis e admissíveis no interior da organização capitalista da sociedade. Como afirmado anteriormente por Patto (2017), uma forma de ensinar costumes, normas e valores de acordo com a ideologia burguesa.

Analisar as intervenções propostas pelas diferentes abordagens da psicologia e fundamentos teóricos que as sustentam passa, portanto, por desvendar o sentido político de suas interpretações sobre a realidade e sobre o desenvolvimento humano. No que tange à este último, a psicologia histórico-cultural, como vimos no Capítulo 1 desta dissertação, propõe uma teoria diametralmente oposta à das CSE.

---

<sup>33</sup> O *PATHS* é uma proposta curricular, com objetivo de garantir a implementação de um programa SEL, desenvolvido nos EUA pelo psicólogo Mark T. Greenberg, presidente da organização sem fins lucrativos *CREATE for Education*, a qual tem como princípio a promoção do cuidado e da compaixão na educação; e pela psicóloga e psicanalista Carol A. Kusché (Paths Program LLC, 2024).

### 3.3 Das diferenças entre a psicologia histórico-cultural e a concepção das competências socioemocionais

As perspectivas da psicologia histórico-cultural e das competências socioemocionais partem de diferenças de cunho ontológico e ético-político. Suas distintas concepções de sujeito e, conseqüentemente, de desenvolvimento da consciência, possuem origem nas diferenças entre uma abordagem ontológica que parte de uma base materialista histórico-dialética, a qual sustenta a psicologia histórico-cultural; e uma abordagem funcionalista que parte de uma base idealista, sustentáculo da concepção de uma educação por competências socioemocionais.

Para o materialismo, a consciência é um reflexo do mundo objetivo em toda sua complexidade e contradições sociais, históricas e políticas. O processo de formação da consciência e da atividade psíquica possuem sua origem, e seguem se desenvolvendo, através da interação real do homem com sua realidade, o que ocorre apenas a partir de sua prática e trabalho social que permitem o acesso ao mundo objetivo e sua apropriação pelo homem.

A consciência, dessa forma, não se opõe ao mundo material e nem sequer pode ser compreendida como separada deste (Spirkin, 1969). Para a concepção materialista e dialética da formação do homem, portanto, o mundo material encontra-se em primazia sobre a consciência humana, a qual se estrutura apenas a partir dos movimentos e diversidades do mesmo. O mundo material antecede a consciência humana e orienta sua formação<sup>34</sup>.

O idealismo, por sua vez, compreende a consciência como aquela que cria e determina o mundo material. Aqui, a consciência encontra-se em primazia e é a origem dos fenômenos que ocorrem na realidade.

Rosental e Straks (1958) explicam que a concepção idealista de formação da consciência humana realiza “a negação da essência das coisas, das relações essenciais, sujeitas a leis, que existem entre os fenômenos da natureza e da sociedade” (Rosental; Straks, 1958, p. 59, *tradução nossa*). Negam, dessa forma, a realidade sócio-histórica que ampara a formação da consciência. Por sua vez, as correntes psicológicas que buscam compreender o homem a partir desse modelo explicativo acabam por se debruçar sobre o problema da formação do psiquismo, de acordo com Martins (2001), tomando-o “em separado da totalidade histórico-social que o sustenta” (Martins, 2001, p. 8), obtendo como consequência a formulação de uma teoria da personalidade em que esta última é compreendida como um sistema fechado em si mesmo, como uma “unidade e propriedade de um ser particular” (Martins, 2001, p. 32), no

---

<sup>34</sup> Apesar de sua posição secundária com relação à realidade objetiva, é importante pontuar que a consciência humana também permite que o homem atue sobre a realidade e a transforme.

qual pessoa e autoconsciência coincidem entre si. Essas correntes psicológicas possuem teorias da personalidade dotadas de significados idealistas e abstratos, em que rege um “humanismo abstrato” e em que se concebe, até mesmo, a realidade concreta de forma abstrata (Martins, 2001).

Nesse sentido, a educação por competências socioemocionais é compreendida no interior de uma concepção idealista de constituição do ser, uma vez que possui como fio condutor de suas proposições teóricas e práticas uma primazia das emoções e da subjetividade do homem sobre suas condições materiais de reprodução da própria vida. De forma sintética, é isto que afirma a teoria de James Heckman ao indicar que as habilidades socioemocionais são a chave para mudar a realidade econômica de um país; ou a teoria da Psicologia Positiva, quando afirma que o homem pode construir sua própria felicidade independente da realidade que o rodeia, se dotado das “habilidades corretas”; a neuropsicologia cognitiva e escolar, ao propor que são as competências individuais e socioemocionais que determinam o desempenho social da criança, seja na escola ou em outros ambiente; e a teoria da Inteligência Emocional ao defender que aquele sujeito dotado de autorregulação, autoeficácia emocional e autoconhecimento pode se desenvolver em qualquer área da vida objetiva com sucesso. Para a perspectiva das CSEs, em última instância, tudo depende do sujeito e de sua autoconsciência; é o homem quem determina sua realidade material.

Em contraposição a este ideal, a compreensão materialista histórico-dialética da formação da consciência humana compreende o sujeito nem como totalmente determinado e nem como totalmente livre:

Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram (Marx, 2011, p. 25).

Para analisar a subjetividade considera, portanto, “a noção de uma unidade dialética e contraditória entre sujeito alienado e sujeito da própria história” (Mancebo, 2010, s/p). Unidade a partir da qual se estruturam possibilidade de os homens

responderem às demandas que são colocadas por uma dada conjuntura, dentro de dois extremos possíveis: uma relação de alienação, opressão ou disciplina, na qual o indivíduo se submete às exigências tal qual as recebe e, no outro extremo, uma relação de expressão e criação, que carrega a potência de suspensão da vida cotidiana e de uma apropriação crítica da realidade objetivada (Mancebo, 2009 *apud* Mancebo, 2010, s/p).

A produção da subjetividade, dessa forma, é necessariamente social e histórica; e pensar a promoção de um desenvolvimento humanizador passa por construir, necessariamente, formas de construção da vida e do conhecimento em direção à suspensão da vida cotidiana e que

permita ao homem exercer suas potências de apropriação, análise e transformação crítica da realidade — porém não de forma autonomizada, mas sim articulada com a realidade concreta.

Já o idealismo, tal como as correntes teóricas que a partir dele se desenvolvem, ao defender que tudo depende do sujeito e de sua autoconsciência apela a um “humanismo abstrato”, o qual possui o poder de suplantar a realidade concreta. Jacoby (1977), em seu debate e crítica ao “humanismo abstrato”, afirma que uma de suas características é justamente a apologia da subjetividade, onde são enaltecidos os “sentimentos” e as “emoções”:

o culto da subjetividade aparece e se torna fundamental exatamente quando esta é mais aviltada, representando portanto, para além do reconhecimento de sua importância, uma reação paliativa à ameaça de seu desaparecimento. A subjetividade humana é tomada em “si mesma”, cabendo ao indivíduo “conhecer-se” e “transformar-se” tendo em vista a conquista da “autonomia” e da “liberdade” pessoal. A natureza histórico-social da vida pessoal, as mediações políticas e econômicas que operam na construção da subjetividade, estas são questões, absolutamente fora de discussão (Martins, 2001, p. 32).

Atribui-se à subjetividade a capacidade de transformar a realidade do sujeito, de forma a jogá-lo contra si mesmo. A educação por competências socioemocionais, por conseguinte, transfere para o campo do sujeito e sua subjetividade um conjunto de contradições que são do âmbito social e que, justamente por não terem vazão no espaço social, passam a ser interiorizadas. Esse movimento não pode ter outro resultado que não a crise, o colapso, o adoecimento do sujeito.

Nesse sentido, parte das diametrais diferenças entre as perspectivas da psicologia histórico-cultural e das competências socioemocionais passam pela forma como estas duas compreendem a relação do sujeito com a sociedade, com o mundo concreto; e a forma como a relação entre esses dois campos é determinante para a constituição do ser — considerando aqui este ser de forma integral, não como falsamente cindido entre cognitivo e emocional.

### **3.3.1 A relação entre sujeito e social**

É perceptível que para a teoria das CSEs a relação entre o sujeito e o mundo externo ocorre e que há, em seus argumentos, um reconhecimento da interferência que o ambiente externo gera e pode gerar sobre o indivíduo. Relações de causa e efeito, por exemplo, são reconhecidas: uma relação no campo educacional, um tipo específico de currículo, pode gerar transformações no campo do desenvolvimento afetivo e emocional da criança. Afirmar que a educação pode formar sócio emocionalmente uma criança é, em algum grau, afirmar que o

meio externo interfere sobre a subjetividade do sujeito. Percebe-se, porém, que há aqui ainda uma separação entre fenômeno e essência.

Há, no âmbito da educação por CSEs, uma distorção sobre a forma como é atribuída a relação que ocorre entre sujeito e social. E há, entre a psicologia histórico-cultural e a perspectiva das competências socioemocionais, distintas definições do que é, afinal, o “social”.

No escopo da perspectiva das CSEs, o social resume-se ao nome que é dado ao simples meio externo e imediato da criança. Social é apresentado como sinônimo de ambiente externo, dissociando-o das leis gerais de desenvolvimento da sociedade capitalista e tratando-o como não constituído por uma dimensão política. Nesse sentido, apesar de considerar as influências que o ambiente pode gerar no processo de formação da criança, para a perspectiva das CSEs os conteúdos que vêm do meio social — mais especificamente do ambiente escolar — e a relação que o sujeito estabelece com esses conteúdos resumem-se, ao fim e ao cabo, a um processo de absorção de um treinamento de auto-habilidades que cada indivíduo pode ter para lidar com as situações externas (e neutras) que se encontram na realidade.

Ao resumir o social ao ambiente externo e imediato, a teoria das CSEs incorre em um tipo de ambientalismo que pouco contribui para a compreensão das leis gerais que orientam de fato o desenvolvimento humano; e até mesmo propõe uma forma de educação que prescindia — como se isso fosse possível — das contradições e dinâmicas histórico-sociais que estruturam a vida material. A educação por CSEs defende e apela por uma escola e processo educativo que sejam capazes de formar em cada criança emoções que prescindam das experiências vividas em sua realidade fora do ambiente escolar ou, inclusive, que ocorrem no interior dessa mesma instituição. Defende-se que a escola forme uma criança com instinto de cooperatividade, mesmo que seu mundo seja egoísta; de empatia, mesmo que seu mundo seja desprezante; de felicidade, mesmo que sua realidade seja de horror e desigualdade; e até mesmo de autocontrole e autonomia, quando a realidade na verdade a destitui de qualquer possibilidade e recursos para, de fato, realizar qualquer agenciamento sobre si mesma de forma autônoma. Constrói-se a falsa ideia de que o espaço escolar poderia fabricar emoções, independente de como a criança se afete por suas condições materiais de reprodução da vida e dos recursos que possui acesso para estabelecer-se como sujeito no mundo.

A gravidade deste erro, porém, não se resume apenas a esta questão. Há, ainda, as consequências que essa perspectiva dissemina sobre o próprio papel da escola. Além de atribuir uma supervalorização ao espaço escolar acima dos outros aspectos da vida de cada criança, isolando-a da sociedade e assumindo uma visão idealizada das capacidades da mesma; a perspectiva da educação por CSEs propõe ainda uma descaracterização da identidade histórica

da escola, ao passo que atribui à instituição escolar a função de estabelecer processos formativos cuja centralidade é a cotidianidade e a individualidade em si mesma de cada criança.

Historicamente, a instituição escolar possui como norte de sua função social propiciar a aquisição do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, assim como a apropriação das formas de construção desse conhecimento; mesmo que essa função tenha ocorrido no interior de diferentes conjunturas e sob os mais diversos interesses e disputas em cada momento histórico, os quais sempre dotaram de contradições a função da instituição escolar (Ramos, 2013).

Apesar de todas as mudanças pelas quais a instituição escolar e seu papel social passaram no decorrer da história, de acordo com Ramos (2013 manteve-se até a modernidade uma configuração central em que tem-se, “de um lado, o *sujeito da aprendizagem*, do outro, o *saber/conhecimento a ser aprendido*, e, intermediando essa relação, o *trabalho educativo*” (Ramos, 2013, p. 357):

O saber, que por sua natureza traz em si as revelações sobre a história da humanidade, nesse caso, constitui-se de interesse e de direito moral e, na maioria dos países, também legal, de toda a humanidade. Ainda, ele traz consigo as próprias ferramentas para a construção consciente da história, o que ilustra sua dimensão política e ajuda a sustentar a luta por sua posse dentro da sociedade. Tudo isso faz com que a educação escolar não atue apenas no campo da socialização/acesso de saberes/conhecimentos, mas na precípua instrumentalização dos homens como produtores de saberes/conhecimentos pela concessão dos instrumentos intelectuais necessários para esse fim, dando chances para se iniciar o resgate da unidade (ou omnilateralidade) intelectual-manual, teórico-prática para suas vidas, bem como a desmistificação da práxis na história (Ramos, 2013, p. 357).

Nesse sentido caberia à escola, de forma geral, o papel de garantir o acesso universal ao conhecimento, mesmo que isso ocorra de forma desigual e marcado pelas injustiças que atravessam o acesso à educação por diferentes classes sociais. Ao passo em que atribui-se à escola a formação da individualidade e dos aspectos estritamente emocionais, porém, sacrifica-se seu papel histórico.

Outro aspecto decorrente desse “desvio de função” da escola, ainda, é o fato de que se mina cada vez mais a possibilidade de a escola promover em seu interior um processo de ensino e aprendizagem que seja coletivo, tanto no que tange a seu processo quanto a seus resultados. Deixa-se de avaliar, por exemplo, os processos de desenvolvimento e aprendizagem de uma turma para, em seu lugar, avaliar as características específicas e individuais de cada criança. Essa nova “cultura” que toma corpo no cotidiano escolar tem incorrido em atribuir à escola um papel de psicologização das crianças; de ensino — ou melhor dizendo, treinamento — e

controle de comportamentos individuais; e o papel de identificar e atribuir deficiências e desvios de personalidade às crianças.

### **3.3.2 A autorregulação e o autocontrole como falácias**

Retornando à questão da formação da consciência e às diferenças ontológicas e ético-políticas entre a psicologia histórico-cultural e a perspectiva das CSEs, é possível traçarmos ainda alguns outros debates.

No que tange aos conceitos desenvolvidos pela psicologia histórico-cultural para analisar o desenvolvimento do psiquismo humano, tratados no Capítulo 1 desta dissertação, compreende-se como fundamental a retomada de pelo menos dois deles aqui neste momento, após termos passado também pela exposição de conceitos advindos da teoria das CSEs. São estes conceitos os de: autodomínio da conduta e de correção emocional da conduta.

Retomando-os brevemente, o autodomínio da conduta diz respeito à possibilidade de o sujeito submeter suas ações a um controle individual volitivo, o qual é possível apenas a partir de um processo de internalização e conversão de signos que ocorrem primeiramente nas relações interpessoais e são transformados em instrumentos intrapsíquicos. É a capacidade, portanto, de o sujeito poder realizar suas escolhas de forma consciente, ao passo em que toma conhecimento sobre a realidade tal qual ela se organiza; sobre os assuntos que o rodeiam; e sobre sua própria posição no mundo, permitindo-o ir além do imediatismo e do que as coisas aparentam ser ao ser convocado a agir e pensar sobre uma situação.

Essa é uma forma de pensar a conduta do sujeito em uma perspectiva que se propõe emancipatória, desalienante e de construção de um possível grau de liberdade tanto individual quanto coletivo para o homem. Compreende-se aqui que é apenas através da tomada de conhecimento sobre a realidade material que a humanidade, de forma coletiva, pode se libertar tanto de seus determinismos biológicos quanto de seus determinismos sociais em um processo de humanização.

No que tange à correção emocional da conduta, trata-se para a psicologia histórico-cultural de um processo em que o homem busca convergir a direção geral de suas ações/de realização de suas necessidades com o sentido que a situação e seus interesses possuem, permitindo-o assim estabelecer uma orientação de valor para suas ações. É a possibilidade, portanto, de a emoção anteceder a ação e o sujeito regular-se através desse processo: de buscar agir conforme o que espera que vá sentir, a partir do que já experienciou e sabe sobre situações anteriores.

A perspectiva das CSEs, por sua vez, apresenta ao campo educacional alguns conceitos que, de início, podem assemelhar-se ao de autodomínio/domínio da conduta ou de correção emocional da conduta; são os conceitos advindos da educação por CSEs: autocontrole, autorregulação, autogerenciamento, autonomia, autoconsciência e/ou autorregulação emocional. Estes conceitos aparecem, por vezes, como sinônimos no escopo da teoria; já em outros momentos como competências que poderiam ter funções diferentes — as definições são em algum grau arbitrárias. Ao fim, pode-se dizer que possuem todos como ideia central a promoção de uma falsa ideia de atuação do homem sobre si mesmo e sobre sua realidade, de competências que permitiriam ao homem agir e sentir de forma “autônoma”, “livre” e “independente”.

Ao apresentar estes conceitos, a perspectiva das CSEs vende a ideia de que prezaria por uma formação autônoma de cada sujeito, de cada criança. Como se fosse uma de suas centralidades a construção da própria liberdade e poder de escolha de cada sujeito sobre sua própria vida: de estabelecer seus sonhos, de agir sobre o que lhe afeta, de construir sua própria posição no mundo e agir a partir de suas emoções.

Após nos aprofundarmos, porém, nos meandros dessa teoria; na forma como a mesma se insere no campo educacional; e em como se localiza em relação ao mundo do trabalho, é possível concluirmos que a defesa dessas competências como centrais para a formação dos sujeitos se trata, e nada mais do que isso, de uma mesma reprodução do discurso que sustenta a falácia do mito da liberdade individual vendido já de forma majoritária pelas ideologias neoliberais.

A partir dos pressupostos da própria psicologia histórico-cultural, é possível realizar a crítica à ideia de “autonomia” que vigora na teoria das CSEs e compreender que não é possível que se construa uma posição autônoma do sujeito ao mesmo tempo em que se propõe uma educação que prescindia de suas condições sócio-históricas; que o prive de acesso ao conhecimento crítico sobre a realidade; e que parta de uma ideia de fragmentação do sujeito em suas dimensões afetiva e intelectual, tal como propõe uma educação pautada por competências socioemocionais. Nos currículos de uma educação por CSEs,

o autoconhecimento que se espera desenvolver é limitado ao conhecimento do indivíduo por si mesmo como indivíduo empírico, isolado da realidade social que o (de)forma de um jeito ou de outro, e não como indivíduo concreto. Conhecer-se como indivíduo empírico significa conhecer seus atributos individuais, saber-se extrovertido ou introvertido, por exemplo. Por outro lado, conhecer-se como indivíduo concreto implica saber-se extrovertido ou introvertido e o porquê, de que maneira essa característica foi produzida pelas relações sociais estabelecidas e quem é o indivíduo no conjunto das relações sociais, isto é, como ele se insere na estrutura de classes da sociedade capitalista (Leontiev, 1978), para que essa característica possa

ser submetida ao controle individual voluntário e, se necessário, até ser transformada. Todavia, sem conhecer o modo de funcionamento da sociedade capitalista e de produção da subjetividade, alcançar tal nível de autoconhecimento se torna impossível (Silva, 2022, p. 14).

A “autonomia” e a “autorregulação emocional” promovidas pela perspectiva das CSEs passa, ao fim, por construir uma ideia falsa sobre a realidade, por limitar o sujeito às suas determinações imediatas, por ensiná-lo a adestrar suas emoções e afetos e por atribuir a ele, individualmente, a resolução de contradições que possuem sua origem no campo social.

Como afirmado anteriormente, uma prática educacional ancorada nessa perspectiva de formação do sujeito, a qual vem sendo levada à cabo no sistema de ensino brasileiro, não pode ter outro resultado que não a conformação da subjetividade, sua captura e/ou adoecimento.

### **3.4 A relação entre as CSEs, o sofrimento e o adoecimento psíquico: enfrentamento ou processo adaptativo-regulador da subjetividade?**

A reprodução da vida na sociedade capitalista é historicamente determinada e marcada pela forma específica do trabalho no capitalismo, o trabalho em sua forma alienada. A forma alienada do trabalho decorre, de forma geral, da divisão da sociedade em classes e da origem da propriedade privada, de forma que a produção dos meios de vida a partir das mãos do próprio homem ocorrem como estranhos a ele mesmo. O objeto de seu trabalho e, conseqüentemente, ele mesmo, se apresentam como estranhos a si (Marx, 2010):

O capitalismo produz a alienação do homem afastando-se de si mesmo e dos outros homens na medida em que seu corpo, seu espírito, e seus amigos lhe são afastados. Durante todo o dia são trabalhadores, porém não têm clareza do que fazem ao se depararem com as mercadorias produzidas. As mercadorias não lhes aparecem como objetos feitos por eles, mas sim na forma de mercadoria, pois no mercado elas ganham vida própria, e eles, os trabalhadores, se tornam objetos que seguem as regras do mercado. Se não as consumirem não existem, são "excluídos do mercado" (Silva, 2005, p. 103).

A alienação, que para Marx (2010) é um dos principais fatos econômicos de sua época, se trata da relação contraditória que é estabelecida entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, e com o próprio ato de produção (Silva, 2005); se trata de um processo de objetivação, de coisificação do homem:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*), aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (Marx, 2010, p. 80, *grifos no original*)

O período neoliberal ou a toyotização do trabalho, contexto histórico considerado para as análises realizadas nesta pesquisa, tem como uma de suas características justamente o fato de que, para além de dar continuidade à reprodução do trabalho em sua forma alienada, possui a capacidade de complexificá-lo e intensificá-lo. Ao reconfigurar o fenômeno da alienação, esse novo modelo produtivo implica em

uma alienação que é mais interiorizada, ainda mais complexificada. O trabalhador e a trabalhadora têm que se envolver com os objetivos do capital. Ele e ela não são mais "trabalhador ou trabalhadora" mas definidos como "colaborador e colaboradora", "consultor e consultora". A alienação é aparentemente menor, mas intensamente mais interiorizada. Porque é assim que o toyotismo pode envolver. E para que haja o envolvimento, há que se fazer algumas concessões, senão não há base para o "envolvimento". Estamos longe da apologética do capital que afirma ter o mundo produtivo eliminado a alienação do trabalho. Essa tese não se sustenta. Nós temos, portanto, que compreender essas formas mais internalizadas e mais complexificadas da alienação e do estranhamento" (Antunes; Pinto, 2017, p. 74-75).

A hipótese de uma maior interiorização da alienação com a inauguração do período neoliberal parte da compreensão de que se já havia, nos modelos anteriores de produção, uma captura da subjetividade do trabalhador em prol de seu disciplinamento e organização de sua força de trabalho, há no toyotismo uma nova forma de agenciar essa captura. O toyotismo, para Alves (2008, p. 223), "torna a exploração do capital mais consensual, envolvente e manipulatória" e "a constituição dos novos consentimentos espúrios exigidos pelo método toyota ocorre por um intenso processo de manipulação da subjetividade do trabalho vivo".

O disciplinamento e controle dos valores do sujeito foram e seguem sendo uma preocupação durante todos os modelos produtivos na sociedade capitalista, isso não é uma novidade do período neoliberal. Lukács (2003), em seu ensaio "A coisificação e a consciência do proletariado", por exemplo, buscou demonstrar "como a fragmentação tayloriana do trabalho penetrava até a 'alma do trabalhador', alicerçando os fundamentos da coisificação, numa complexa articulação entre materialidade e subjetividade operária" (Antunes, 2011, p. 125). Gramsci (2007), em seu ensaio "Americanismo e Fordismo" analisa a ideia do homem integral para o capital e as formas de controle da intimidade dos trabalhadores durante o modelo fordista de produção, as quais se expressavam, por exemplo, nos controles "puritanos" da vida sexual dos trabalhadores e seu consumo:

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a "moralidade" dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem ironizasse estas iniciativas (mesmo fracassadas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de "puritanismo" estaria se negando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o

*alcance objetivo* do fenômeno americano. (...) É certo que eles não se preocupam com a “humanidade”, com a “espiritualidade” do trabalhador, que, no nível imediato, são esmagadas. Esta “humanidade e espiritualidade” só pode se realizar no mundo da produção e do trabalho, na “criação” produtiva (...) As iniciativas “puritanas” têm apenas o objetivo de conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psicofísico, capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo novo método de produção (Gramsci, 2007, p. 266-267).

O toyotismo, por sua vez, ao dar continuidade e atualizar alguns aspectos da produção do trabalho em sua forma alienada tem como uma de suas características a identificação da expropriação do intelecto do trabalho como central, a pragmática toyotista se utiliza do saber operário, do intelecto do trabalhador (Antunes, 2011):

a empresa da *flexibilidade liofilizada* acabou por engendrar novos e mais complexificados mecanismos de interiorização, de personificação do trabalho, sob o “envolvimento incitado” do capital, incentivando o exercício de uma *subjetividade marcada pela inautenticidade*, isto é, aquela que ocorre quando o incentivo para o exercício da subjetividade do trabalho é sempre conformada pelos *interesses das empresas*, não comportando nenhum traço que confronte com o ideário do lucro e do aumento da produtividade. O exercício da subjetividade empresarial não comporta, por exemplo, a propositura de uma greve para melhorar as condições de trabalho. Ao contrário, trata-se de um exercício de um subjetivismo antioleto, antissindical e intensamente empresarial. Ao contrário, o exercício da *subjetividade autêntica* dá-se quando não há constrangimentos que “obrigam” o “envolvimento incitado”, a realização de práticas empresariais que objetivam melhorar a “integração” entre trabalhadores e empresas. Por isso, o exercício da *subjetividade autêntica* expressa formas de *autonomia*, enquanto as formas de *subjetividade inautêntica* são próprias da *heteronomia*. O estranhamento torna-se, então, *aparentemente* menos despótico, mas intensamente mais interiorizado (Antunes, 2011, p. 127).

O disciplinamento e controle da vida íntima em modelos anteriores de produção ocorriam, portanto, a partir da organização de regras morais e de conduta que deveriam ser seguidas pelos homens mesmo que houvesse uma discordância de sua parte. A fábrica e a religião, por exemplo, poderiam estabelecer regras de conduta com relação à sexualidade, ao consumo do álcool, à forma de organização da família, às formas de vestimenta; dentre diversas outras questões que fazem parte do âmbito pessoal e íntimo de cada um. O homem, o trabalhador, deveria seguir estas regras sob consequências de punição e repressão das mais diversas possíveis no âmbito do trabalho e da sociedade como um todo. Mas mesmo que sob duras formas de punição, ainda restava ao homem o campo da discordância e da rebeldia — seja individualmente ou de forma coletiva com seus companheiros de trabalho e/ou de vida.

Nos moldes do neoliberalismo, porém, a forma de captura da subjetividade toma outra configuração. Ao homem não cabe mais apenas seguir as regras a ele impostas, ele deve acreditar que estas regras são construídas por ele mesmo e seguidas por sua livre e espontânea

vontade. É o *self-made man*, o empreendedor de si. Impõe-se ao homem a tarefa de disciplinar e punir a si mesmo, de acordo com ideais burgueses e advindos da organização capitalista do mundo capitalista do trabalho, como se fossem ideais próprios seus. A raiva e o ódio, por exemplo, são substituídos pela necessidade de “autorregulação emocional”.

Dessa forma, o modo de produção toyotista é compreendido como um espaço de produção de subjetividade, uma vez que não produz apenas bens e serviços, “mas também um modo particular de ser sujeito que é o ‘capital humano’, ou ‘empresário de si’” (Caponi; Daré, 2020, p. 303). O sujeito neoliberal passa a ser

construído a partir de relações orientadas por princípios, como a aceitação de um tipo de trabalho flexível que exige perda de autonomia, o dever de permanente adaptação a circunstâncias novas, o espírito de competição e de alta performance, assim como a autorresponsabilização pelos próprios êxitos e fracassos (Caponi; Daré, 2020, p. 303).

Para Dardot e Laval (2016), a partir de análise desenvolvida por Sennett (1999), essa forma de produção da subjetividade do sujeito neoliberal pode ser denominada como “corrosão da personalidade”, uma vez que implica em “um indivíduo que está sempre em posição de negar-se a si mesmo, obrigado a esquecer sua própria história e condenado a reconstruir sua subjetividade permanentemente, de acordo com as exigências do mercado” (Dardot; Laval, 2016, p. 365) e sujeito a um processo de adoecimento. Há uma intimidação irrestrita à subjetividade do trabalhador para ocupar o centro dos processos produtivos, o que se realiza usualmente acompanhado de um aumento do sofrimento subjetivo, de uma neutralização das mobilizações coletivas e de um aprofundamento do individualismo (Mancebo, 2010).

O fato de que essa maior alienação no neoliberalismo tem como resultado uma intensificação do sofrimento psíquico da humanidade, mais especificamente da classe trabalhadora, é uma conclusão não apenas teórica, mas constatada pela realidade brasileira. Sobretudo quando utilizamos como exemplo o próprio espaço escolar e os dados de adoecimento psíquico das crianças brasileiras.

Apesar de a alienação tratar-se, em sua manifestação mais concreta, de um fenômeno que se desenvolve no interior do processo produtivo do trabalho — do qual as crianças não fazem mais formalmente parte desde a proibição do trabalho infantil, apesar de o trabalho infantil ainda ser uma realidade bastante presente em algumas regiões do Brasil<sup>35</sup> —, este

---

<sup>35</sup> O trabalho infantil aumentou em 7% em todo o Brasil entre os anos de 2019 e 2022; 123 mil crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade passaram a trabalhar nesse período (ALMG, 2024).

fenômeno se estende sobre a infância e, conseqüentemente, sobre a educação infantil a partir de alguns aspectos.

O primeiro deles se trata da relevância dada à necessidade de formação do trabalhador para o trabalho alienado o mais precoce possível, utilizando como instrumento para tal o espaço escolar. Essa é uma diretriz presente em diferentes programas de CSEs e em documentos de OMs que orientam, por exemplo, a implementação de uma educação por CSEs no sistema escolar brasileiro e que, justamente por esta razão, apresentam a educação infantil como estratégica neste período histórico (Castro; Ciampi, 2020). Aqui é possível retomar também a equação desenvolvida por James Heckman, quando afirma que para a obtenção de “uma força de trabalho mais capaz, produtiva e valiosa” (The Heckman Equation, 2024, s/p) é fundamental que se invista em um retorno do desenvolvimento na primeira infância “o mais cedo possível, desde o nascimento até os cinco anos de idade, em famílias carentes” (The Heckman Equation, 2017, s/p).

As crianças, dessa forma, mesmo quando ainda não inseridas em atividades laborais propriamente ditas são, desde seu nascimento, objeto de objetivação no interior da sociedade capitalista; sua adequação subjetiva e social aparecem como centrais para a garantia de uma expansão de forma ilimitada do capital e, como havíamos já afirmado anteriormente, o neoliberalismo, ao passo em que apresenta um novo ideal de trabalhador, apresenta também um novo ideal de criança.

A forma alienante de produção da vida, desde seus aspectos objetivos e subjetivos, é apresentada e ensinada à criança desde seus primeiros anos de idade: a forma como aprende a se relacionar com os objetos; a se relacionar com os outros; a como deve se comportar em determinadas situações; do que brinca e como brinca; do que produz como expectativa para seu futuro... tudo encontra-se inserido já em uma lógica alienada e alienante de produção da própria vida.

Somado a isso, Matsuo e Carreira (2015, p. 475-476) afirmam que há na atualidade crescentes demandas endereçadas às crianças, “das quais se espera um desenvolvimento rápido, uma independência precoce e um condicionamento diante das telas hipnotizantes da tecnologia, utilizadas para liberarem os ocupados adultos de sua função de pais” para se ocuparem do trabalho e se recuperarem eles mesmos dos efeitos de exaustão das atividades laborais para seguirem produzindo nos dias seguintes. Como resposta das crianças, tem-se encontrado com maior frequência o que tem sido chamado de hiperatividade, déficit de atenção, agressividade e problemas globais de aprendizagem, dentre outros diagnósticos comuns na contemporaneidade (Matsuo; Carreira, 2015).

Nesse contexto,

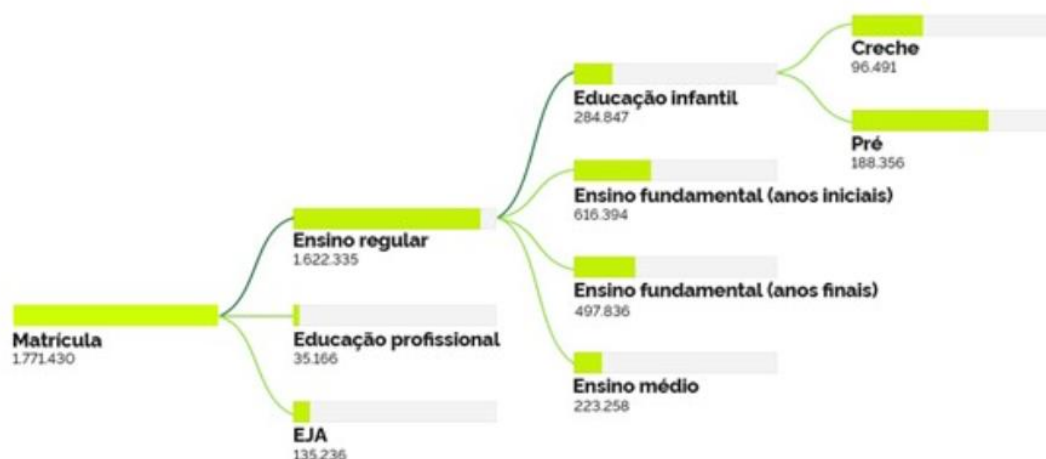
além dos pais, as instituições para as crianças, de um modo geral, parecem estar cada vez mais tecnicizadas e intolerantes às queixas infantis: não há uma escuta, mas uma desresponsabilização, uma escolha por medicalizar. Os sintomas, o diagnóstico, a patologia são aspectos que supostamente justificariam um determinado repertório comportamental, tornando-o mais ‘aceitável’, se assim podemos dizê-lo, mais tolerável ou ainda preocupante. (...) o ato de medicalizar e a submissão a técnicas de controle e treinamento das crianças parece ter como subsídio estruturante a noção de um denominador comum a todos, de modo que se pode enquadrar, categorizar e generalizar as queixas e sintomas (Matsuo; Carreira, 2015, p. 489).

Uma vez que a construção do homem enquanto capital humano no espaço educacional tem seu início desde a primeira infância; e é neste estágio da vida que “os valores de empreendedorismo, competição, procura por alta performance e conquista de metas e objetivos devem ser ensinados, mantendo-se ao longo da vida desse ‘empresário de si’” (Caponi; Daré, 2020, p. 303), a psicologia e a psiquiatria têm aparecido tanto com o papel de construir instrumentos que contribuam para a formação dessa determinada subjetividade, quanto para subsidiar a transformação dos sofrimentos psíquicos advindos das condições adversas de vida desse sujeito neoliberal em diagnósticos psiquiátricos infantis ou déficits de desenvolvimento socioemocional.

Com relação aos principais diagnósticos “distribuídos” às crianças hoje no espaço escolar — como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) —, estes possuem sua conclusão diagnóstica através, dentre outros aspectos do comportamento do sujeito, da avaliação da presença ou ausência de habilidades, competências socioemocionais e funções executivas da criança. Para além de um diagnóstico por avaliação de competências e habilidade, os sentimentos de revolta, tristeza, raiva, agressividade, apatia e enfrentamento têm sido enquadrados dentro de diagnósticos de deficiência intelectual e cognitiva, a serem tratados a partir de medicações e terapias e/ou metodologias de ensino de apaziguamento/treinamento de si mesmo.

De acordo com o Censo escolar de 2023, o Brasil possui hoje 1,7 milhões de crianças e jovens laudados e matriculados como público alvo da educação especial. Desses 1,7 milhões, 952.904 (53,7%) são estudantes com deficiência intelectual, 636.202 (35,9%) são estudantes com TEA e 38.019 são estudantes diagnosticados com altas habilidades ou superdotação. Destes, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências combinadas.

**Figura 7 - Estudantes com laudo diagnóstico e que se enquadram como público alvo da educação especial no Brasil, de acordo com o Censo escolar de 2023.**



Fonte: Inep, 2024.

As crianças com laudo de TDAH e de TOD, todavia, não se encaixam como público alvo da educação especial no Brasil, assim como aquelas com diagnósticos de depressão ou outros transtornos considerados mentais, de forma que o número de crianças e jovens laudados por questões de cunho psicológico é até mesmo maior. No Brasil, a partir de dados do ano de 2022, “a prevalência de TDAH é estimada em 7,6% em crianças e adolescentes com idade entre 6 e 17 anos” (Ministério da Saúde *et al*, 2022); de acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), mais de 5% das crianças brasileiras possuem diagnóstico de TDAH, das quais 70% possuem alguma outra comorbidade combinada (Brasil61, 2022). O número de crianças com TOD no Brasil não possui, ainda, um levantamento estatístico e divulgado publicamente.

Entre os anos de 2013 a 2023, de acordo com análise do Jornal *a Folha de S. Paulo* a partir dos dados da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do SUS, os registros de crianças e adolescentes com ansiedade superaram pela primeira vez o número de registros desses diagnósticos em adultos. Os dados consideram, porém, apenas crianças a partir de 10 anos de idade:

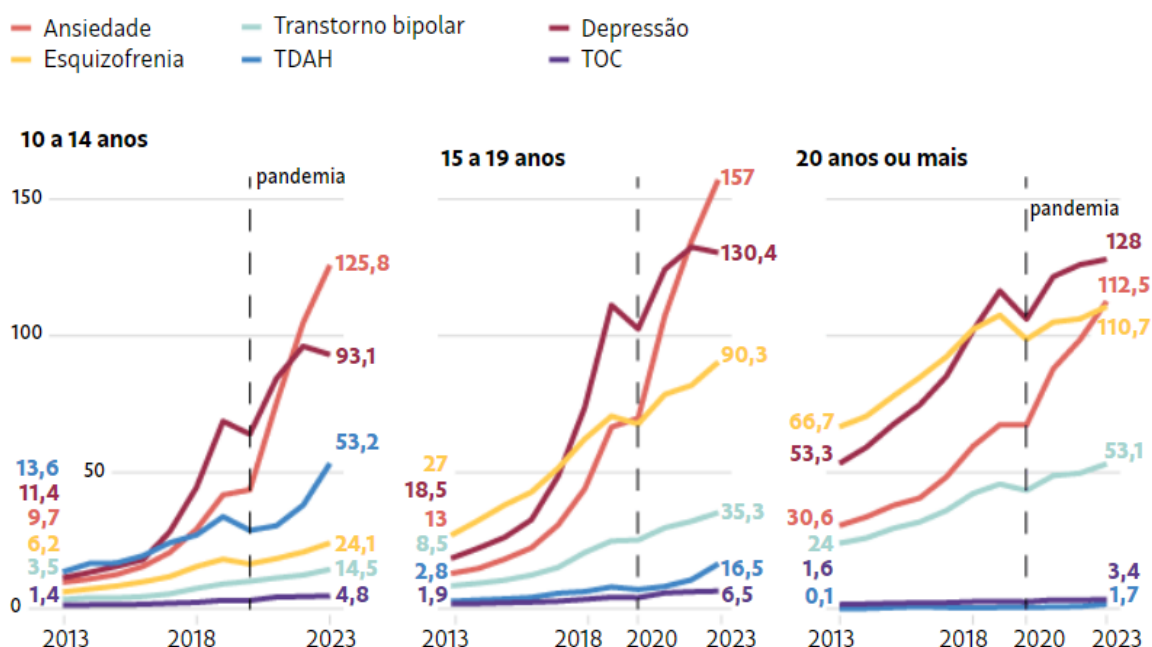
Com um crescimento expressivo nos últimos anos, a taxa de pacientes de dez a 14 anos atendidos pelo transtorno é de 125,8 a cada 100 mil, e a de adolescentes, de 157 a cada 100 mil. Já entre pessoas com mais de 20 anos, a taxa é de 112,5 a cada 100 mil, considerando

dados de 2023. A situação dos mais jovens passou a ficar mais crítica do que a dos adultos em 2022 (Folha de S. Paulo, 2024).

Os dados coletados pela *Folha de S. Paulo* indicam ainda que houve uma piora nos índices de saúde mental a partir da segunda década dos anos 2000 e oferecem estatísticas também sobre o transtorno bipolar, depressão, esquizofrenia, TOC e TDAH:

**Figura 8 - Pacientes atendidos pelo SUS, para transtornos selecionados**

Taxa por 100 mil pessoas daquela faixa etária



Fonte: RAPS (Rede de Atenção Psicossocial) via Sistema de Informações Ambulatoriais/SUS

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2024.

Com relação aos dados de medicalização da infância, o Brasil é hoje o segundo maior consumidor de psicotrópicos na infância, ficando atrás apenas dos Estados Unidos (Caponi; Daré, 2020, p. 315). Os psicotrópicos mais consumidos pelas crianças no Brasil atualmente são o metilfenidato (Ritalina) e o antipsicótico risperidona. De acordo com o Conselho Regional de Enfermagem do Ceará (2014), o consumo de Ritalina no Brasil havia crescido entre os anos de 2004 e 2014 em 775%, para o tratamento de TDAH sobretudo em crianças e adolescentes — os mais afetados pelo transtorno. Com relação ao antipsicótico risperidona, não foi encontrado dados estatísticos sobre seu consumo atual no Brasil, porém as pesquisas indicam que o remédio vem sendo cada vez mais utilizado para o tratamento também de TDAH e, principalmente, de TOD em crianças a partir dos cinco anos de idade.

O aumento desses diagnósticos entre as crianças e sua consequente medicalização denunciam não apenas o sucesso da psiquiatrização e psicologização dos problemas infantis, mas expressam também o aumento de sintomas disruptivos na infância que acabam por ser enquadrados dentro desses diagnósticos. O adoecimento das crianças e suas expressões no espaço escolar é um fato da realidade brasileira e que deve ser tratado como um sério problema produzido pela nova forma de sociabilidade que se inaugura com a entrada do país no período neoliberal que, para além de uma maior interiorização dos processo de alienação, se organiza principalmente a partir da luta de classes, sua intensificação e conflitos decorrentes da mesma. É na luta de classes “que se encontram concretizadas as determinações mais profundas da formação sócio-histórica e do modo de produção” (Iasi, 2022, s/p).

A educação por competências socioemocionais, nesse contexto de adoecimento da infância — que envolve o diagnóstico e categorização de emoções e habilidade — aparece junto à psiquiatrização e medicalização em uma posição dual: como uma forma de administrar o adoecimento humano e infantil que incorre em emoções disruptivas; ao mesmo tempo em que, a partir de uma formação por competências socioemocionais desde a tenra infância contribui para a produção de sujeitos cada vez mais alienados e adoecidos.

A expansão da escola em uma perspectiva da educação por CSEs incorre em implicar o espaço educacional em um reforço do individualismo; da coisificação, em contraposição à humanização; de fortalecimento da reificação das crianças.

O período neoliberal, assim como a concepção de um desenvolvimento psíquico nos marcos teóricos e pragmáticos das CSEs, tem como ponto de partida e de chegada uma descaracterização da subjetividade humana.

Para além da formação de um trabalhador com características adequadas ao modo de produção flexível, o período neoliberal inaugura, portanto, uma nova configuração de processos de captura da subjetividade humana, o que torna este novo modo de produção e de sociabilidade ainda mais agressivo: o trabalhador neoliberal, além de flexível, é o trabalhador doente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria das competências socioemocionais e sua inserção no campo educacional se configura como um movimento teórico e prático impulsionado por novas formas de reprodução econômica que impactam o mundo do trabalho e a organização da vida em sociedade como um todo. Essas mudanças sociais profundas e abrangentes têm suas raízes nas últimas décadas do século XX, notadamente após a crise do capital entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970. O surgimento e a proliferação da teoria das CSEs estão profundamente vinculados às contradições sociais, às lutas de classe e ao avanço das forças produtivas nesse novo contexto histórico. Entre as principais consequências desse período destaca-se a deterioração das condições gerais de vida e a redução da capacidade organizativa dos trabalhadores para resistir às agendas hegemônicas. Como resultado desse declínio, nas últimas décadas, ingressamos em uma sociedade marcada por crescentes desigualdades na distribuição de renda, alta concentração e centralização de capitais, taxas elevadas de desemprego, redução dos salários reais e do poder de compra dos trabalhadores. Isso, por sua vez, contribuiu para o aumento da miséria, da violência, da alienação, da insegurança e do adoecimento da população.

A partir deste conjunto complexo e articulado de transformações sociais, as CSEs surgem como uma resposta pragmática e política com o objetivo articulado de interferir e transformar o desenvolvimento psíquico do sujeito com a finalidade última de resigná-lo ao *status quo* social. Podemos dizer que é uma mudança para não mudar.

A inserção das CSEs especificamente na educação infantil brasileira busca atender às exigências hegemônicas de adaptar o sujeito à nova organização do trabalho ao mesmo tempo em que absorve, em alguma medida, as contradições sociais conformando um tipo de subjetividade específica. Em primeiro lugar, busca-se produzir desde a tenra infância um potencial trabalhador flexível com as competências necessárias para se adaptar a um novo modelo de trabalho mais rápido e instável, a uma nova forma de organização da rotina empregatícia, à alta taxa de desemprego e à alternância entre ocupações de trabalho. Mas sua função não se restringe à *capacitação técnica* da mão de obra para um bom desempenho da produção. As CSEs na educação infantil cumprem concomitantemente com o objetivo de formar uma subjetividade específica: captura-se até a última gota a forma como o sujeito constrói sua posição no mundo, como pensa a si mesmo e a seus iguais na realidade, corrói-se sua capacidade de organização individual e coletiva para transformação da realidade e sua formação subjetiva e objetiva ficam sujeitas a um treinamento rebaixado de características específicas e estranhas a si mesmo.

No campo do trabalho, de forma estrita, as CSEs exercem uma função clara e que funciona no que se propõe exercer junto a outros mecanismos de controle, disciplinamento e formação da força de trabalho. No campo do desenvolvimento psíquico e a partir do que temos desenvolvido sobre o desenvolvimento humano no interior da psicologia histórico-cultural, a formação das crianças por CSEs se caracteriza como um rebaixamento do desenvolvimento e atrofiamento das potencialidades da subjetividade do humano.

A legitimação e desenvolvimento desta abordagem teórica produz, na educação brasileira, o efeito de rebaixar a formação das crianças em decorrência da restrição do acesso aos conhecimentos científicos, uma vez que há uma substituição dos mesmos nos currículos escolares para que, em seu lugar, entrem as competências socioemocionais. Além disso, a forma de desenvolvimento dessas ditas competências ocorre em uma lógica de *treinamento*, em que cada criança particular adquirirá (ou não) a habilidade de exercer uma particular competência.

Uma das principais contribuições da psicologia histórico-cultural para compreender o desenvolvimento é justamente a ideia de *totalidade* e a descoberta da atividade em sua forma histórico-social como propulsora do desenvolvimento e das características da forma superior de vida que é inerente apenas ao humano (Luria, 1979). Atividade a qual não se estrutura de forma mecânica e/ou a partir da soma de diferentes tipos de atividades (Leontiev, 1988), mas sim a partir da relação real do homem com a realidade e todas as contradições que a mesma abarca.

Reduzir a formação das crianças ao treinamento de atributos particulares e individuais é rebaixar o potencial do desenvolvimento do humano. A teoria das competências socioemocionais propõe à formação das crianças uma *falsa teoria do desenvolvimento*, uma *falsa teoria do desenvolvimento psíquico*, a qual obtém como resultado uma certa disfuncionalidade dos atributos humanos. Essa *disfuncionalidade do desenvolvimento psíquico*, no entanto, produz uma *funcionalidade ao desenvolvimento social*, atendendo a interesses determinados na organização humana contemporânea. É possível concluir, portanto, que a teoria das CSEs — ao se realizar no campo educacional — se caracteriza na forma de uma *funcionalidade-disfuncional*, a qual provoca graves consequências para o desenvolvimento psíquico e, como consequência, para o desenvolvimento humano e social. Essa inferência na organização interna do sujeito acontece de modo combinado a partir de uma série de práticas sociais: além das CSEs, há um avanço na ideologia neoliberal, ampliação e proliferação de diagnósticos, expansão do mercado farmacêutico psiquiátrico etc.

É impossível debater o ascenso das CSEs separado de uma análise sobre o real adoecimento e intensificação do sofrimento psíquico infantil que assola a realidade brasileira e de suas escolas, sobretudo daquelas orientadas ao atendimento dos filhos da classe trabalhadora. Em um contexto de adoecimento das crianças, a perspectiva das CSEs tem aparecido como uma “solução” para esse problema: se propõe a formar crianças subjetivamente reguladas, subsidiando a identificação daquelas que se encontram em um suposto desenvolvimento disruptivo. As CSEs fazem parte, portanto, de um conjunto de métodos contemporâneos que buscam construir (1) a formação do trabalhador flexível, abarcando as competências necessárias para se desenvolver como tal; mas também como um dos métodos (2) de agenciamento e captura de uma subjetividade necessariamente corroída.

No contexto escolar, em que o trabalho docente passa a ter que se haver com os sintomas infantis que aparecem em decorrência dessa “corrosão da personalidade”, a proposta da educação por CSEs com seus jogos, treinos, respostas imediatas e nomeação rápida desses sintomas aparece como sedutora e, em algum grau, até mesmo acolhedora: oferece uma resposta para aquilo que tem se manifestado de forma grave no espaço escolar e no trabalho com as crianças. Diante desse diagnóstico, é necessário nos debruçarmos cada vez mais no desenvolvimento de teorias e práticas que busquem analisar e enfrentar a realidade violenta que se vivencia no contexto educacional brasileiro; não apenas em um movimento acadêmico, mas também em um movimento de construção de instrumentos de luta para a disputa da educação e sentido do espaço escolar e educação infantil. Essa é uma tarefa histórica que não é fácil e nem tão pouco simples, mas que só pode ser construída a partir do trabalho coletivo e rigoroso daqueles que se preocupam com a construção de uma sociedade que tenha como centralidade a emancipação do humano.

É preciso um olhar crítico e rigoroso à complexa realidade contemporânea. A retomada de teorias revolucionárias tal como o é a psicologia histórico-cultural para subsidiar a análise da educação brasileira, nesse sentido, se mostra como fundamental.

A análise realizada nesta pesquisa demonstra, ainda, que um dos aspectos da formação humana no período dito neoliberal tem como uma de suas características a intensificação e expansão de captura da infância. Propaga-se sobre as crianças a necessidade de uma formação cada vez mais precoce para o trabalho alienado, ao mesmo tempo em que resta para as mesmas pouco espaço para a reprodução de sua existência nos marcos de uma infância que possa garantir, de fato, um desenvolvimento integral.

Assim como resta cada vez menos espaço para o humano, em detrimento da maior centralidade do mercado como agente da vida; resta cada vez menos espaço para uma infância

minimamente humanizada. Uma infância na qual seja possível o desenvolvimento da criança de forma integral, em seus aspectos físicos, intelectuais e afetivos; de forma que possa apropriar-se da realidade concreta com real autonomia e cognoscência; e orientada pelo interesse em desenvolver nas crianças suas potencialidades humanas para agir sobre sua realidade — e não para simplesmente subjugar-se à mesma.

Com relação a esse aspecto, as produções psicológicas que buscam avaliar o desenvolvimento infantil nos marcos do neoliberalismo devem ser enxergadas e analisadas a partir da ótica de que todo o desenvolvimento científico e teórico possui em sua origem uma dimensão ética, política e comprometida com um determinado tipo de sociabilidade e sujeito.

O tema do adoecimento e intensificação do sofrimento psíquico das crianças desde a entrada no século XXI deve ainda ser exaustivamente estudado e ter suas determinações e consequências desvendadas. Essa é uma questão de extrema relevância na atual realidade brasileira. O tema da alienação do trabalho como propulsor desse adoecimento é apenas um pontapé inicial para que o mesmo possa ser estudado.

Em conclusão, este é apenas um dos trabalhos que busca se debruçar sobre o tema da educação por competências socioemocionais; sobre o tema da unidade afetivo-cognitiva do desenvolvimento humano; e sobre o papel que tem se atribuído à infância e à educação infantil desde a entrada no século XXI. No interior de suas ambições, essa pesquisa possui limitações que podem ser ultrapassadas apenas a partir da continuidade do estudo e pesquisa coletiva.

## REFERÊNCIAS

ALMG - ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Trabalho infantil cresce 7% no Brasil entre 2019 e 2022**. Comunicação. 06 mai. 2024. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Trabalho-infantil-cresce-7-no-Brasil-entre-2019-e-2022/>>. Acesso em : 29 jul. 2024.

ALVES, G. A. P. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 11, n. 2, pp. 223-239, 2008.

ANDRADA, P. C.; SOUZA, V. L. T.. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 30(3), p. 355-365, jul/set. 2013.

ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C.; MARIN, A. H.; SILVA, C. T.. Competências socioemocionais: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**. Rio de Janeiro: jul/dez. 2017.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**. Posição da ANPEd sobre o “Texto referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. 2019. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 02 mar. de 2024.

ANTUNES, R. Os exercícios da subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 4, p. 121-131, 2011.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun./2009.

ANTUNES, R; PINTO, G. A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilidade toyotista. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

ARAÚJO, R; PEREIRA, K. C. P.; RIBEIRO, L. S. Mundo do trabalho e as reformas na educação: a formação do trabalhador flexível e a precarização do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, Campinas/SP, 2020.

BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D.; MACHADO, L. V. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out/dez. 2011.

BATISTA, H. H. V. **Escala de autorregulação emocional:** estudos psicométricos com cuidadores de idosos. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, 2017.

BATISTA, J. B.; PASQUALINI, J. C.; SILVA, M. C.. Desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: formação da imaginação e requalificação dos processos emocionais. In: BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D.; FIRBIDA, F. G. B. (org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2021.

BLAGONADEZHINA, L. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S.; TIEPLOV, B. M. (org.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1978, pp. 355- 382.

BORGES, C. Compra de kits escolares de R\$ 16 milhões por prefeitura da 5ª maior cidade de SC é investigada pelo MP. **NSC Total**. 2023. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/compra-de-kits-escolares-de-r-16-milhoes-por-prefeitura-da-5a-maior-cidade-de-sc-e-investigada-pelo-mp>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de Outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005/2014**. 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

BRASIL61. **TDH: 5% das crianças apresentam transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade no Brasil**. 28 de set. de 2022. Disponível em: <<https://brasil61.com/n/tdah-5-das-criancas-apresentam-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-no-brasil-bras227247>>. Acesso em: 30 de jul. de 2024.

BUCCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1980.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Pesquisadores da educação infantil criticam ideia de avaliação em programa para primeira infância**. 2011. Disponível em: <<https://www.inclusive.org.br/arquivos/21426>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

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\\_CompeticenciasSocioemocionais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_44_2014_CompeticenciasSocioemocionais.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CAPONI, S.; DARÉ, P. K. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: a psiquiatrização dos padecimentos no âmbito escolar. **Dossiê - Racionalidade neoliberal e processos de subjetivação contemporâneos**, p. 302-320, 2020.

CARVALHO, C. F. **Estimulação Neuropsicológica por meio de jogos na educação infantil: das emoções aos números**. Santa Catarina: Departamento de Psicologia da UFSC. 2019. Número do processo para consulta no SIPEX: 201902799.

CARVALHO, E. C. F. A crise estrutural do capital segundo o filósofo húngaro István Mészáros e seus reflexos na educação. **Revista Labor**, Ceará, v.1, n.2, 2009, pp. 102-116.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D.. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, mar. 2017, pp. 173-190.

CASEL. **Nossa História**. 2024a. Disponível em: <<https://casel.org/about-us/our-history/>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CASEL. **O que é a estrutura CASEL?** 2024b. Disponível em: <<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CASTRO, E. K.; KUHN, C. H. C.; LISBOA, C. S. M.; PUREZA, J. R. Psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, pp. 109-117, 2012.

CASTRO, M. S.; CIAMPI, H. A crise do capital, a nova ordem econômica e o programa fundo do milênio para a primeira infância. **XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**, São Paulo. 2020.

CDES - CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **O Conselho: O que é**, [s/d]. Disponível em: <[cdes.gov.br/Plone/o-conselho/o-que-e](https://cdes.gov.br/Plone/o-conselho/o-que-e)>. Acesso em: 10/09/2021.

CEE/RJ – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE n. 344/14**. Rio de Janeiro, 2014.

CHAIKLIN, S.; PASQUALINI, J. C.. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, Maringá, pp.659-675, out./dez. 2011.

CHARCHAT-FICHMAN, H.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J.; UEHARA, E. Funções Executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, 2013, pp. 25-37.

COELHO, V. A.; MARCHANTE, M.; SOUSA, V.; ROMÃO, A. M. Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. **Análise Psicológica**, pp.61-72, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução 002/2004**. Brasília/DF, 2004.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DO CEARÁ. **Consumo de Ritalina no Brasil cresce 775% em dez anos**. 11 de ago. de 2024. Disponível em: <<https://www.coren-ce.org.br/consumo-de-ritalina-no-brasil-cresce-775-em-dez-anos/>>. Acesso em: 30 jul. de

2024.

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

DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC, 1999.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, 19(107), pp. 206-212, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana [recurso eletrônico]. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

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. Uberlândia/MG: EDUFU, p. 149-72, 2017.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2QtvWhh>> Acesso em: 16 mar. 2024.

EVANGELISTA, O.; PEREIRA, J. N.. Quando o Capital Educa o Educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 6, n.10, pp. 65-90, 2019.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O.. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande do Sul: Editora da Furg, pp. 83-120, 2019.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Estado, Capital e Educação: Considerações sobre Hegemonia e Redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

FACCI, M. G. D. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 87-106, 2012.

FACCI, M. G. D.; LINHARES, R.. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural. In: BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D.; FIRBIDA, F. G. B. (org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2021.

FERRAZZO, G.; JACOMELI, M. R. M. Fundamentos do desenvolvimento humano na história da educação infantil brasileira. **Revista OLHARES**, v. 11, n. 1, Guarulhos, 2023.

FOLHA DE S. PAULO. **Ansiedade entre crianças e jovens superam os de adultos pela 1ª vez no Brasil**. 31 de mai. de 2024. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/folhateen/2024/05/registros-de-ansiedade-entre-criancas-e-jovens-superam-os-de-adultos-pela-1a-vez.shtml>>. Acesso em: 30 de jul. de 2024.

FONTES, V. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo**, v. 8, n. 14, jan/jun, 2020.

FRIGOTTO, G. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. 2013. Disponível em:

<<https://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>>.

FUNDAÇÃO LEMANN. **A educação não vai bem, mas é possível mudar este cenário**. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/38jshKg>>. Acesso em: 30 ago. de 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Líder em mim**: um dos melhores programas socioemocionais do mundo no seu município. 2023. Disponível em:

<<https://materiais.saber.com.br/divulgacao-lider-em-mim>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Líder em mim**: acompanhando os movimentos da sociedade e do mundo. 2018-2022. Disponível em:

<[https://www.olideremmim.com.br/?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAiAivGuBhBEEiwAWiFmYfaiSj7gyFcDPz4KkXlqD9NEDCvTCNnM1DypwoTOK9KaEW3g9yXTQhoC9vQQAxD\\_BwE](https://www.olideremmim.com.br/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAivGuBhBEEiwAWiFmYfaiSj7gyFcDPz4KkXlqD9NEDCvTCNnM1DypwoTOK9KaEW3g9yXTQhoC9vQQAxD_BwE)>. Acesso em: 25 fev. 2024.

G1. **PF investiga pagamento de propina em contrato de R\$ 14,9 milhões para compra de kits escolares em Palmas**. 2023. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/08/10/pf-investiga-pagamento-de-propina-em-contrato-de-r-149-milhoes-para-compra-de-kits-escolares-em-palmas.ghtml>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2007.

GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala de afeto positivo e negativo para crianças: estudos de construção e validação. **Psicologia escolar e educacional**, v. 10, n. 2. Campinas, 2006.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-17, 2021.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**: a nova ciência das relações humanas. Barcelos: Círculo de Leitores, 2006.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: Mito X Fato. *IT Management*, 08 ago. 2017.

GOLEMAN, D; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações**. Lisboa: Gradiva, 2011.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, jan./mar. 2020.

GRAMSCI, A. Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere Volume 4**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007.

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

HECKMAN, J. **A equação de Heckman**. 2023. Disponível em: <<https://heckmanequation.org/the-heckman-equation/>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

HOEVELER, R. C. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n.5, p. 145-159, Ago/Dez, 2019.

IAS - INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Gerais da BNCC**. 2022. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-gerais-bncc/>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

IASI, M. L. O desejo, a conjuntura e a luta de classes. **GGN**, 10 de mai. de 2022. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/politica/eleicoes-politica/o-desejo-a-conjuntura-e-a-luta-de-classes-por-mauro-luis-iasi/>>. Acesso em: 30 de jul. de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-Contínua) 2023**. 2023. Disponível em: <<https://bit.ly/47E31gm>>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>> Acesso em: 07/07/2024.

JACOBY, R. **Amnésia social: uma crítica à psicologia conformista, de Adler a Laing**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

KAMEI, H. Virtudes e forças de caráter. **Instituto LíderFLOW**. 2024. Disponível em: <<https://www.flowpsicologiapositiva.com/forcas-de-carater/>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

KOBARG, A. P. R.. Inteligência emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais na formação de professores. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. out. 2019, pp. 35-53.

KRISTENSEN, C. H.; ALMEIDA, R. M. M.; GOMES, W. B. Desenvolvimento histórico e fundamentos metodológicos da neuropsicologia cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14(2), pp. 259-274, 2001.

LANCE - LABORATÓRIO DE NEUROPSICOLOGIA COGNITIVA E ESCOLAR. **Apresentação**. 2014. Disponível em: <<https://lance.paginas.ufsc.br/apresentacao/>>. Acesso em: 13/mar./2024.

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

LEHER, R. PAC, educação e heteronomia cultural. **Revista de Políticas Públicas**, v. 11, n. 1, p. 9-33, jan./jun., 2007.

LEHER, R. Educação e tempos desiguais: elementos para uma reconstrução da problemática. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte/MG, n. 1, fev./jul., 1997.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, ed. 3, pp. 19-30, 2015.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de Maria Sílvia Cintra Martins. [recurso eletrônico]. S.l.: s.n., 1978. Disponível em: <<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-11101/atividade-consciencia-e-personalidade>>.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Uberlândia/MG: EDUFU, p. 39-57, 2017.

LOUZADA, V. Educação Infantil no Rio de Janeiro: novos rumos, velhas ideias. **Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais**, n. 38, jun. 2018.

LUKÁCS, G. A coisificação e a Consciência do Proletariado. In: LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

LURIA, A. R.. **Curso de psicologia geral**, Volume I, Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

MANCEBO, D. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARÍLIA NOTÍCIA. **Mais de dois mil estudantes de Marília serão beneficiados com inclusão de jogos de raciocínio**. 2024. Disponível em: <<https://marilianoticia.com.br/mais-de-dois-mil-estudantes-de-marilia-serao-beneficiados-com-inclusao-de-jogos-de-raciocinio/>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2001. Disponível em:

<[https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/martins\\_ligia\\_-\\_analise\\_socio-historica\\_do\\_processo\\_de\\_personalizacao\\_de\\_professores.pdf](https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/martins_ligia_-_analise_socio-historica_do_processo_de_personalizacao_de_professores.pdf)>.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

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, pp. 47-64, 2012.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 41-79, 2016.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, vol. 11, n.º22, p. 345-358. jul./dez. 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARENHAS, G. Com formação de um dia, maioria dos professores da rede municipal não usou kits de R\$ 14,4 milhões. **Matinal**. 2023. Disponível em: <<https://www.matinaljornalismo.com.br/matinal/reportagem-matinal/com-formacao-de-um-dia-maioria-dos-professores-da-rede-municipal-nao-usou-kits-de-r-144-milhoes/>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MATSUO, T. Y.; CARREIRA, A. F. A alienação da criança: clínica e contemporaneidade. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2015.

MAZZO, M. B. **Funções executivas na educação infantil:** melhoria no desempenho escolar programas de intervenção. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

MELGAREJO, M. M.. **A agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a educação:** um estudo de acordo com a rede municipal de educação de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, UFSC, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2008.

MINDLAB. **MenteInovadora:** setor público. s/da. Disponível em: <<https://www.mindlab.com.br/menteinovadora/setor-publico/>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MINDLAB. **Quem somos.** s/db. Disponível em: <<https://www.mindlab.com.br/sobre/>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, SECRETARIA DE ATENÇÃO ESPECIALIZADA À SAÚDE; SECRETARIA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E INSUMOS ESTRATÉGICOS EM SAÚDE. Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/arquivos/2022/portaria-conjunta-no-14-pcdt-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. 2024.

MORATO, A. N. A proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competência: possibilidades e limites. In: BERTOLDO, E; MAGALHÃES, B. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana.** Maceió: EDUFAL, pp. 103-129, 2004.

OESTERICH, M. **O acordo do Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Prefeitura Municipal de Florianópolis:** o monitoramento da qualidade da educação e a formação continuada - implicações para a docência na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Estudos da OCDE sobre competências:** competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PASQUALINI, J. C. Contribuições de Zaporozhets para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica,** Uberlândia/Minas Gerais, v.7, set./dez. 2023.

PATHS PROGRAM LLC. **Sobre os autores do currículo PATHS.** 2024. Disponível em: <<https://pathsprogram.com/authors>>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PATTO, M. H. Para uma crítica da razão psicométrica. In: MACHADO, A. M.; COUTINHO, A. B.; FONSECA, L. P. F. (org.). **Concepções e proposições em psicologia e educação:** a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, pp. 69-86, 2017.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEDROSO, C.. **Algoritmos comportamentais:** uma leitura da neuropsicologia para a relação entre o comportamento de superimitação, as funções executivas e cognição social nas crianças da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Neurociências e Comportamento) - Programa de pós-graduação em Neurociências e Comportamento - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PINTO, H. D. S. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia,** nº 3, 1993.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação,** v. 1, n. 1, pp. 83-94, 1997

PREFEITURA DO NATAL. **Prefeitura do Natal investe na continuidade do Programa**

**MenteInovadora na Rede de Ensino.** 2024. Disponível em:  
<<https://www.natal.rn.gov.br/news/post2/40515>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRIMI, R.; SANTOS, D. D.; HAUCK, N.; FRUYT, D.; JOHN, O. P.. **Mapping self-report questionnaires for socio-emotional characteristics:** What do they measure? Estudos de psicologia, Campinas, v. 36, nov. 2019.

RAMOS, G. P. A escola contemporânea e sua identidade (ou sobre o óbvio esquecido). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº49, p. 350-362, mar/2013. Disponível em:  
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640337/7896>>.

RHODEN, G. M.; HENNEMANN, A. L.. **Funções executivas - construtos importantes para a intervenção neuropsicopedagógica.** Novo Hamburgo, 03 abr/ 2020. Disponível em:  
<<https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2020/04/funcoes-executivas-construtos.html>>.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; PIENDA, J. G.. **Programas de prevenção/promoção de competências.** Ordem dos psicólogos, 2015. Disponível em:<<https://bit.ly/3JuQNtI>>. Acesso em: 30 de agosto de 2023.

ROSENTAL, M. M.; STRAKS, M. G. Y. **Categorías del Materialismo Dialéctico.** Traducción Adolfo Sanchez Vazquez e Wenceslao Roces. Cidade do México: Grijalbo, 1958.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la consciencia.** Editorial nacional de Cuba. Editora Universitaria. La Habana, 1965.

SANTOS, D; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizagem escolar:** uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1119-2001). In: **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, vol. 12, n. 034, ANPED. jan-abr./2007, pp. 152-165.

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

SELIGMAN, M. E. P.; PETERSON, C. **Character Strengths and Virtues:** a Handbook and Classification. Oxford University Press, 2004.

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

SILVA, F. L. G. **A fábrica como agência educativa**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

SILVA, J. C. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p.101- 110, set. 2005.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para a captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

SILVA, M. M. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, v. 22, p. 10-20, 2022.

SIQUEIRA, M. M. M.; BARBOSA, N. C.; ALVES, M. T. Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 15(2), p. 143-152, 1999.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, 21(71), p. 45-78, 2000.

SPIRKIN, A. G. **Materialismo-dialético y lógica dialéctica**. Colección 70. Editorial Grijalbo. S.A. México DF, 1969.

TELLES, V. S. Exposição na Mesa-Redonda Psicodiagnóstico: instrumento de revelação? In: **Anais do I CONPSIC**, Editora do Conselho Regional de Psicologia, p. 231- 232, 1989.

THE HECKMAN EQUATION. **Investir no desenvolvimento na primeira infância**: reduzir déficits, fortalecer a economia. 2017. Disponível em: <[https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2017/01/D\\_Heckman\\_FMCSV\\_ReduceDeficit\\_012215.pdf](https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2017/01/D_Heckman_FMCSV_ReduceDeficit_012215.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2024.

THE HECKMAN EQUATION. **Fadeout Toolkit**. 2023. Disponível em: <<https://heckmanequation.org/resource/fadeout-toolkit/>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia Ciência e Profissão**, 24(3), p. 2-11, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/WKkJZMs5jDvJfGKvPDVsWGJ/?format=pdf&lang=pt>>.

TOOLS OF THE MIND. **Tools of the Mind**, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/350nwrK>>. Acesso em: 30 de agosto de 2023.

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]. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

TOUGH, P. **How children succeed**. EUA: Houghton Mifflin Harcourt, 2012.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Lev. S. Vigotski: Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. **Educação e Sociedade**, 21(71), jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia: o significado histórico da crise em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas Tomo III. 1931.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas tomo IV: psicología infantil**. Madrid: Aprendizaje, 2006.

WALLON, H. **Objectivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ZANDONÁ, A. A. **A conformação de uma nova sociabilidade: Competências Socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

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**, vol. 40, n. 20, pp. 45-55, mai/jun. 2002. Disponível em: [https://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2010\\_01.dir/pdfzkZBODBace.pdf](https://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2010_01.dir/pdfzkZBODBace.pdf).