

UNESPAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

ADÉLIA PAIXÃO

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DA BNCC SOB A PERSPECTIVA
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

ADÉLIA PAIXÃO

PARANAVAÍ
2022

ANO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DA BNCC SOB A PERSPECTIVA
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

ADÉLIA PAIXÃO

**PARANAVÁÍ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DA BNCC SOB A PERSPECTIVA
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por ADÉLIA PAIXÃO,
ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da
Universidade Estadual do Paraná – Campus de
Paranaíba, como um dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Ensino.
Área de Concentração: Formação Docente
Interdisciplinar.

Orientador:
Prof. Dr. ADÃO APARECIDO MOLINA

PARANAÍ
2022

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

P142a Paixão, Adélia
Afetividade e educação: um estudo da BNCC sob a perspectiva da teoria histórico-cultural / Adélia Paixão.– Paranavaí: Unespar, 2022.
xii, 123 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr Adão Aparecido Molina;

Banca examinadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito, Profa. Dra. Rosângela Trabuço Malvestio da Silva.

Bibliografia

1. Educação - Afetividade. 2. Ensino Fundamental. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. BNCC. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 373.236

ADÉLIA PAIXÃO

**AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DA BNCC SOB A PERSPECTIVA
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador) – UNESPAR

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM – Maringá – PR

Profa. Dra. Rosângela Trabuco Malvestio da Silva – UNESPAR

Data de Aprovação:

18/08/2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Nelson Paixão e Nilce Tomaz Paixão, que me concederam a vida e que me incentivaram e estimulam sempre às novas conquistas.

À minha filha Maria Clara e meu esposo Nilson que partilharam muitos momentos ao longo desse estudo.

Aos meus parceiros de trabalho na educação que também buscam, através do estudo, o crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus que me concedeu a vida e a capacidade de estudar e me reinventar todos os dias.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-graduação e Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR da Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí, pela oportunidade de conhecimento através das aulas e proposições de estudo. Agradecimento especial ao Professor e Orientador Doutor Adão Aparecido Molina, pela paciência, por todo subsídio, dedicação e comprometimento com esta etapa de minha formação acadêmica, suas contribuições ao longo desse processo foram enriquecedoras e decisivas para esta conclusão, além de aprimorar meus conhecimentos e saberes na educação. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável, e por me guiar durante esse percurso do mestrado.

Agradecimento à Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito e Profa. Dra. Rosângela Trabuco Malvestio da Silva pelas contribuições na qualificação, que me fizeram crescer na pesquisa bibliográfica e buscar novos desafios, sugerindo novas leituras para conclusão do texto.

Agradecimento ao meu amigo e companheiro de trabalho Professor Doutor Luciano Gonçalves de Lima, um grande profissional, estudioso e que sempre me incentivou e apoiou em todos os momentos deste estudo, meu sincero reconhecimento e admiração.

À Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí, por contribuir com minha formação acadêmica desde a graduação em Pedagogia, bem como no mestrado, sendo referência no ensino e pesquisa aprimorando meu saber e impulsionando minha atuação profissional.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa fosse concluída, meus profundos agradecimentos.

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas.

(Vygotsky, 2001, p. 146)

PAIXÃO, Adélia. **Afetividade e Educação: um estudo da BNCC sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: (Adão Aparecido Molina). Paranavaí, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre “Educação, História e Formação de professores” do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Também está vinculada à linha denominada “Estado, Organismos Internacionais e Educação Básica” do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Estado, Políticas e Educação cadastrado no DGP-CNPq. A abordagem escolhida como tema para dissertação é um estudo sobre Afetividade e Educação a partir de uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Iniciais do Ensino fundamental sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo do estudo é investigar como a BNCC entende a afetividade na educação a partir do trabalho docente e da perspectiva de aprendizagem das crianças. Por conseguinte, tenta responder à seguinte questão: como a afetividade está fundamentada na BNCC para o trabalho docente com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se da premissa que a afetividade é importante na educação, desde que tenha os seus fundamentos em uma teoria crítica capaz de possibilitar aos sujeitos o processo de apropriação da cultura, historicamente produzida pela humanidade. Justifica-se tal estudo pelo fato de que, ao utilizar os documentos da política educacional nacional, os professores posicionam o seu trabalho na direção dos conteúdos e buscam desenvolver os valores necessários para o desenvolvimento cognitivo da criança, voltados para a realidade e a dinâmica social. O trabalho foi realizado por intermédio de estudos bibliográficos e de pesquisa documental, tendo como principais fontes os Documentos promulgados pelo Ministério da Educação (MEC), em especial a BNCC para o ensino fundamental (BRASIL, 2017). Os resultados alcançados apontam que a concepção de afetividade contida na BNCC está representada pelo desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais a partir das quais o indivíduo aumentará sua capacidade de autonomia para sobreviver na sociedade informatizada e no mercado do trabalho. A educação proposta pela BNCC perde o foco da formação humana pela aquisição do conhecimento científico e volta as suas ações para uma concepção mercadológica de educação que visa à eficiência, à produtividade e à competitividade, priorizando a manutenção e a reprodução do capitalismo e da atual forma de organização social. Por isso, nas relações entre professor e aluno, o papel da afetividade não pode ser descartado, pois ela funciona como fator preponderante na vontade de aprender das crianças, garantindo uma aprendizagem de qualidade e não apenas a memorização ou a mera reprodução de conteúdos voltados para as práticas do saber fazer.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. BNCC. Teoria Histórico-Cultural. Afetividade e Educação.

PAIXÃO, Adélia. **Affectivity and Education: a study of BNCC from the perspective of Historical-Cultural Theory.** 121 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: (Adão Aparecido Molina). Paranavaí, 2022.

ABSTRACT

This research is part of the line of studies on "Education, History and Teacher Training" of the Graduate Program - Academic Master in Teaching - Interdisciplinary Teacher Training at the State University of Paraná - Campus de Paranavaí. It is also linked to the line called "State, International Organizations and Basic Education" of the Group for Studies and Research in History, State, Policies and Education registered with the DGP-CNPq. The approach chosen as the theme for the dissertation is a study on Affection and Education from an analysis of the Common National Curriculum Base (BNCC) for the Early Years of Elementary School from the perspective of Historical-Cultural Theory. The aim of the study is to investigate how the BNCC understands affectivity in education from the teaching work and the children's learning perspective. Therefore, it tries to answer the following question: how affection based is on the BNCC for teaching work with children in the Early Years of Elementary School. It starts from the premise that affectivity is important in education, as long as it has its foundations in a critical theory capable of enabling subjects to the process of appropriation of human culture, historically produced by humanity. Such a study is justified by the fact that, when using national educational policy documents, teachers position their work in the direction of content and seek to develop the values necessary for the child's cognitive development, focused on reality and social dynamics. The work out was carried through bibliographic studies and documentary research, having as main sources the documents promulgated by the Ministry of Education (MEC), in particular the BNCC for elementary education (BRASIL, 2017). The results achieved so far indicate that the concept of affectivity contained in the BNCC represented is by the development of socio-emotional skills and competences from which the individual will increase their capacity for autonomy to survive in the computerized society and in the labor market. The education proposed by the BNCC loses the focus of human formation through the acquisition of scientific knowledge and turns its actions towards a marketing concept of education that aims at efficiency, productivity and competitiveness, prioritizing the maintenance and reproduction of capitalism and the current form. of social organization. Therefore, in the relationship between teacher and student, the role of affectivity cannot be discarded, as it works as a preponderant factor in children's willingness to learn, guaranteeing quality learning and not just memorization or the mere reproduction of content aimed at know-how practices.

Key words: Elementary School. BNCC. Historical-Cultural Theory. Affectivity and Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	- Banco Mundial
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
EF	- Ensino Fundamental
EI	- Educação Infantil
EM	- Ensino Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
IAS	- Instituto Ayrton Senna
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	- Organization for Economic Co-operation and Development
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	- Plano Nacional de Educação
PUC-RJ	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
THC	- Teoria Histórico-Cultural
UnB	- Universidade de Brasília
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	- Universidade Estadual do Paraná
ZPD	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: O PAPEL DA ESCOLA NA RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO.....	18
2.1. AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	29
2.2. O PAPEL DA ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE.....	34
3. AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: A VISÃO DA BNCC.....	52
3.1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	53
3.2. BNCC: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	61
4. ANÁLISE DE AFETIVIDADE E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL.....	87
4.1. REVISITANDO OS CONCEITOS: A VISÃO DA BNCC E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	90
4.2. POSSIBILIDADES DE METODOLOGIAS NO TRABALHO DOCENTE E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	94
5. CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS.....	114

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, que tem por objetivo “Oferecer oportunidades de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber”. Os estudos estão relacionados com afetividade e educação no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental na contemporaneidade.

Assim sendo, realiza-se uma investigação sobre as políticas educacionais atuais para a educação fundamental, tendo como principal objeto de estudos e análise a Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do ensino fundamental (BNCC), de 2017. A elaboração de uma Base Nacional Curricular pelo Ministério da Educação já estava prevista em uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), o que levou, nos anos seguintes, à sua elaboração e à promulgação do texto final no ano de 2017.

Por essa razão, levantam-se os seguintes questionamentos que serão respondidos no decorrer da investigação, a saber:

- Qual é o papel da escola na relação entre afetividade e educação, segundo a percepção dos autores da Teoria Histórico-Cultural?
- Qual é a relação entre afetividade e educação nas propostas de desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais na BNCC?
- Qual é a aproximação entre afetividade e competências socioemocionais propostas pela BNCC e a Teoria Histórico-Cultural.

Justifica-se tal estudo pelo fato de que a educação, a partir do final do século XX, em especial após a década de 1990, passou a ser objeto de preocupação e a compor a agenda dos governantes políticos no Brasil e no mundo, estabelecendo direitos de proteção e educação às crianças. Por conseguinte, é importante saber em que medida esses direitos estão voltados para a formação humana e integral da criança ou se estão apenas vinculados aos interesses do capital, atendendo a uma agenda globalizada e às necessidades de reprodução do sistema capitalista para o desenvolvimento mundial no novo milênio.

Esse conhecimento contribuirá para a formação de futuros professores e, também, com aqueles que já trabalham nas escolas com a educação fundamental¹. Ao utilizar os documentos da política educacional nacional, os professores posicionam o seu trabalho na direção dos conteúdos e buscam desenvolver os valores necessários para o desenvolvimento cognitivo da criança, voltados para a realidade e a dinâmica social.

Não obstante, vale lembrar, também, que, desde a década de 1990, o Brasil assumiu compromissos internacionais com a Organização das Nações Unidas – ONU – que desenvolveu uma agenda global para a economia, por intermédio do Banco Mundial e uma agenda educacional, por intermédio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco. Desde então, essa agência vem repassando orientações educacionais aos países capitalistas, sobretudo para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

O intuito de se pesquisar sobre afetividade na BNCC é analisar os seus conceitos, uma vez que ela mesma destaca que procura facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento de maior importância para o engajamento e a participação social, contribuindo para uma formação crítica e para o exercício da cidadania ativa, aumentando as possibilidades de interação e de mobilidade social, abrindo novas condições para a construção de conhecimento e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2017).

Não por acaso, para a BNCC (BRASIL, 2017), o ensino para esse fim tem implicações importantes para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, contribuindo para a constituição de uma sociedade mais justa e mais solidária, o que na verdade corresponde a dizer que, nessa sociedade, além de prover a sua própria existência material, cada indivíduo deve ser solidário e contribuir para o desenvolvimento social e a paz mundial.

O objetivo do estudo, portanto, é investigar como a BNCC entende a afetividade na educação a partir do trabalho docente e da perspectiva de

¹ O ensino fundamental consiste em um dos níveis da educação básica, obrigatória no Brasil. Ele tem duração de nove anos e é direcionado na maioria das vezes às pessoas com idade entre 6 e 14 anos. O ensino fundamental faz parte da formação escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei determina que a matrícula no ensino fundamental é obrigatória, sendo uma responsabilidade conjunta entre os responsáveis pela criança e o governo. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ensino-fundamental/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

aprendizagem das crianças, estabelecendo uma inter-relação com os pressupostos epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural².

Trata-se de uma pesquisa básica de caráter qualitativo que, segundo Lara e Molina (2011), é bastante usada nas Ciências Humanas e Sociais. Essa pesquisa interpreta, analisa e apresenta os fatos dentro de um contexto de transformações sociais e entende a educação como um processo histórico vinculado às relações de produção e de reprodução da vida humana. Não a desvincula, portanto, das questões históricas e das relações socioeconômicas e políticas. As fontes são bibliográficas e documentais e o método é dialético, tendo por base a concepção materialista da história e as categorias fundantes de totalidade e contradição.

Na perspectiva materialista histórica-dialética³, o método está associado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Em função disso, o movimento que se faz na pesquisa parte do objeto de estudos, estabelecendo a relação com as questões maiores, que são as questões socioeconômicas e políticas do período estudado.

Nesse movimento dialético, da parte ao todo e do todo à parte, têm-se a síntese de múltiplas determinações, aquilo que Marx⁴ denominou de rica totalidade da diversidade, o que nos permite dizer que compreendemos no nosso objeto de estudos as questões sociais que o determinam naquele período histórico (LARA; MOLINA, 2011).

Para a realização dessas tarefas, o texto está organizado em três momentos, a saber: na seção dois apresenta-se uma discussão sobre Teoria Histórico-Cultural: o papel da escola na relação entre afetividade e educação e tem por objetivo

² A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores (ANTONIO, Rosa Maria, 2008).

³ Materialismo histórico-dialético - O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história (Tozoni-Reis, M.F.de C, 2020).

⁴ Karl Marx (1818–1883) foi um filósofo e revolucionário socialista alemão. Criou as bases da doutrina comunista, onde criticou o capitalismo. Sua filosofia exerceu influência em várias áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Política, Direito e Economia. O Marxismo interpreta a vida social conforme a dinâmica da luta de classes e prevê a transformação das sociedades de acordo com as leis do desenvolvimento histórico de um sistema produtivo (FRAZÃO, Diva, 2021) Disponível em: https://www.ebiografia.com/karl_marx. Acesso em: 15 maio 2021.

destacar a importância da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

A seção três discorre acerca da visão da BNCC sobre “afetividade e educação”, tendo o objetivo de realizar uma discussão sobre a concepção de afetividade e educação no processo de ensino e de aprendizagem, contida nos fundamentos teóricos da BNCC.

Na seção quatro analisa a BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2017) estabelecendo uma relação entre afetividade e competências socioemocionais sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo nessa seção é investigar como a Base entende a afetividade na educação a partir do trabalho docente e da perspectiva de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Toma-se como base aquilo que propõem os documentos da Unesco com os documentos da política nacional de educação, e com o enfoque nas categorias de habilidades e competências, cujo intento é priorizar nesta etapa o desenvolvimento dessas categorias nos educandos, inclusive na promoção de habilidades e competências emocionais.

Os resultados encontrados durante os estudos apontaram que, a concepção de afetividade contida na BNCC está representada pelo desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais a partir das quais o indivíduo aumentará sua capacidade de autonomia para sobreviver na sociedade informatizada e no mercado do trabalho.

Nesse cenário que valoriza as habilidades e as competências, a escola passa a ser um ambiente de divisão curricular, e de prática educativa que instiga a educação de caráter ideológico, voltada para as necessidades de manutenção do capitalismo, com a falsa ilusão de combate à pobreza e à desigualdade social.

A educação na BNCC perde o foco da superação humana pela aquisição do conhecimento científico, voltando as suas ações para uma concepção mercadológica de educação que visa à eficiência, à produtividade e à competitividade, priorizando a manutenção e a reprodução do capitalismo e da atual forma de organização social.

Cabe lembrar, mais uma vez, que a cognição não está desligada da afetividade e das emoções. Sendo assim, nas relações entre professor e aluno o papel da afetividade não pode ser descartado, pois ela funciona como fator preponderante na vontade de aprender das crianças, garantindo uma aprendizagem

de qualidade e não apenas a memorização ou a mera reprodução de conteúdos voltados para as práticas do saber fazer.

Para Vygotsky⁵ (1869-1934), traduzido por Martins (2001), a emoção funciona como um organizador interno de nosso comportamento, capaz de direcioná-lo, ele afirma:

[...] Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento (MARTINS, 2001, p. 139).

O autor revela a importância da afetividade para o processo educativo. Os fatores emocionais interferem de forma marcante no percurso de ensino aprendizagem. Portanto, a forma como o professor estabelece relações com os alunos e estes com o meio é fator determinante para que ocorra a internalização do conhecimento. A emoção configura-se como um fator essencial a ser considerado dentro da prática pedagógica, pois os aspectos emocionais da relação professor e aluno são essenciais ao conhecimento. A escola não pode se preocupar somente com o desenvolvimento cognitivo e o educador deve estar atento aos aspectos mobilizadores de emoção, pois são eles os maiores geradores de aprendizagem.

Parafraseando Martins (2001), sempre que houver momentos de alegria as ações que a proporcionaram serão novamente estimuladas e vivenciadas, já aquelas que oportunizaram sofrimento, dor e tristeza serão automaticamente evitadas. Ele cita:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isto significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo (MARTINS, 2001, p. 139).

Enfim, na escola o professor precisa estar atento ao que proporciona ao aluno o prazer pelo aprendizado e as metodologias que podem contribuir com o estudo

⁵ Na literatura consultada, o nome do autor aparece escrito de diferentes formas, de acordo com os tradutores ou intérpretes de seus escritos. Optamos por utilizar a forma Vygotsky, pois, foi a mais encontrada nas traduções. Entretanto, para não ferir a grafia utilizada no texto original, em casos de citações, referências e notas de rodapé mantivemos a escrita original, conforme a tradução.

considerando a afetividade nas relações de ensino e aprendizagem. Ao final os resultados apontam que há meios que podem facilitar esse processo gerando um caminho de aprendizado significativo ao educando.

2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: O PAPEL DA ESCOLA NA RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO

Esta seção, utilizando-se de fontes bibliográficas, realiza uma discussão sobre o papel da escola na relação entre afetividade e educação, e tem por objetivo destacar a importância da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas discussões, levam-se em consideração os estudos realizados por Vygotsky e Leontiev sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo na infância e, em especial, a relação existente entre afetividade e educação sob a percepção desses autores.

Para tanto, organiza-se a discussão em três momentos, sendo que o primeiro contextualiza a Teoria Histórico-Cultural, o segundo trata especificamente sobre afetividade e educação na THC. Na sequência, discute-se sobre o papel da escola no ensino direcionado para a afetividade e a educação, com o intuito de promover o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças em fase de aprendizagem.

Molina (2004), baseando-se nos estudos de Marx e Engels, escreveu que, há muito tempo, os homens e mulheres são considerados seres qualitativamente distintos dos animais, porque são seres de natureza social e tudo de humano que possuem advém de sua vida em sociedade, produzida pelo coletivo, por meio da cultura. A transmissão da cultura e do conhecimento se faz por intermédio do contato de cada indivíduo com uma imensidão de riquezas acumuladas ao longo da história por muitas gerações de humanos, únicos seres capazes de criar. A herança daquilo que criaram as gerações precedentes é transmitida às novas gerações que aumentam e melhoram, por meio do trabalho e das lutas, as riquezas recebidas, confirmando o testemunho do desenvolvimento humano.

Marx e Engels consideram os humanos seres práticos e sociais. Na visão desses autores, por meio do trabalho eles se adequam, transformam-se e se definem em sociedade. Por essa razão, situam-se no centro das transformações sociais; pois, produzem a história social a partir da natureza que é a história natural. Para esses autores, a história é a produção social dos indivíduos por meio do trabalho. Nessa perspectiva, a educação constitui-se como importante meio de transmissão da cultura humana, pois é no contato com a família e com a escola que a criança se apropria da herança cultural humana e se humaniza, passando a constituir o tecido social no coletivo da humanidade (MOLINA, 2004).

Percebe-se, portanto, que é inegável o papel da educação no desenvolvimento humano. Contudo, para a promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos são necessárias várias ações que juntem uma concepção crítica de educação, que envolvam a formação humana em suas dimensões cognitivas e emocionais, e um trabalho docente apoiado pela escola e direcionado para esse fim.

Vários estudos têm mostrado que algumas discussões, inclusive envolvendo grandes filósofos, sobre o papel da afetividade na formação do ser humano datam de um longo período. Arantes (2002), escreve que:

[...] embora com pensamentos diferentes, de maneira geral o que se evidencia nos escritos filosóficos, da antiguidade até a modernidade, é uma concepção dissociada, na qual a razão quase sempre tem posição superior em relação aos sentimentos, o que a faz se sobrepôr como hegemônica, enquanto que os sentimentos ficam legados ao segundo plano (ARANTES, 2002, p. 237).

Tanto na filosofia quanto na psicologia o cenário não foi muito diferente, somente depois que o comportamento humano foi considerado sujeito a princípios universais é que se admitiu a psicologia como possível, mas, ainda assim, argumentava-se que para fazer da psicologia uma ciência era necessário medir separadamente a razão e a emoção. O dualismo entre cognição e afetividade também está presente na escola atual, nas propostas educacionais, dando ênfase a tudo que se relaciona ao mérito intelectual enaltecendo a razão e valorizando o espaço apropriado para a instrução das disciplinas escolares clássicas.

Neste estudo, quando se fala sobre educação, refere-se à escolarização promovida nas instituições escolares, que possuem ato intencional imprescindível para o desenvolvimento humano. Vygotsky define essa educação da seguinte forma:

A educação pode ser definida como a influência e as intervenções planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida intervenham nos processos de crescimento e os oriente (VYGOTSKY, 2003, p. 82).

A educação intencional⁶, com base na abordagem histórico-cultural, e a relação entre afetividade e cognição é a base desta análise. Essa educação é

⁶ A educação intencional refere-se à influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra escolar. Há métodos, técnicas, lugares, e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar ideias

importante para o desenvolvimento do ser humano que procura conseguir condições de vida adequadas à sua existência.

Para compreender a abordagem Histórico-Cultural é preciso conhecer um pouco da história de alguns teóricos, como Luria, Leontiev, Rubinstein e neste estudo busca-se apoio em autores como: Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) que era filho de uma família altamente letrada, cresceu em um ambiente desafiador, de grande estimulação intelectual. Desde muito cedo se interessou pelos estudos e pesquisas em várias áreas do conhecimento.

Em 1917, formou-se em Direito pela Universidade de Moscou. Também estudou história, filosofia, literatura, psicologia e medicina. Foi um aluno interdisciplinar. Outra grande marca em sua formação acadêmica, que lhe permitiu mergulhar na produção e na pesquisa, foi o aprendizado de diversas línguas, chegou a estudar alemão, latim, hebraico, francês e inglês.

Conforme Oliveira (2005), quando Lev S. Vygotsky estava com 21 anos aconteceu a Revolução Russa⁷ e, juntamente com um grupo de intelectuais dentre eles Luria e Leontiev, trabalhavam em clima de ebulição cultural. Esse momento histórico contribuiu para a tentativa de criar um modelo explicativo que reunisse tanto os mecanismos cerebrais implícitos ao funcionamento psicológico, como a constituição do sujeito ao longo de seu processo Histórico-Cultural. “Essa foi a tarefa na qual se dedicaram esses estudiosos e desse objetivo teórico originou-se uma aproximação qualitativa e interdisciplinar, orientada pelo processo de desenvolvimento humano” (OLIVEIRA, 2005. p, 8).

Nesse período constatou-se a divisão na psicologia soviética, americana e europeia entre duas tendências: psicologia como ciência natural (psicologia experimental) e psicologia como ciência mental, confrontavam-se quando a primeira teoria totalmente materialista deixava de abordar as funções psicológicas mais

conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, ou seja, a educação intencional é aquela em que há um esforço explícito e declarado no sentido de ensinar de modo estruturado, planejado e sistemático, por parte de um agente educativo (indivíduo que deseja ensinar algo, como professores, monitores, educadores, mediadores), que declara as suas intenções àquele que aprende (LIBÂNEO, José Carlos, 2013) .

⁷ A Revolução Russa, de 1917, foi a concretização de uma série de revoltas pelas quais o país passava desde 1905 e que tiveram várias consequências, como o fim do czarismo (monarquia) e a tomada de poder pelos socialistas. As primeiras revoltas, que antecederam a revolução, foram contra os privilégios da nobreza e clero, mas também contra gastos de guerra. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiaq/revolucao-russa.htm>. Acesso em: 12 mar. 2022.

complexas do ser humano, enquanto que a segunda, idealista, preocupava-se em descrições subjetivas desses processos, não aceitáveis para a ciência da época.

Foi a partir de questionamentos sobre essas duas linhas da psicologia, predominantes no período, que um grupo de psicólogos, buscando promover uma mudança na abordagem da compreensão e da transformação da vida humana, formulou conceitos básicos de uma nova tendência para a psicologia.

Vygotsky promoveu importantes reflexões, rompendo com a visão dualista de sua época. Ele buscava a construção de uma nova psicologia que consistisse em uma síntese entre as duas fortes tendências presentes na psicologia no início do século: o materialismo⁸ e o idealismo⁹. O psicólogo russo denunciou a tentativa da construção de uma psicologia que negasse a consciência ou a tratasse como um epifenômeno. Assim, buscava o esclarecimento de uma psicologia única, que considerasse e estudasse a consciência de forma científica. Nesse contexto, segundo Oliveira (2005), Vygotsky criticava a separação entre afeto e intelecto, considerando que as emoções são importantes constituintes da consciência humana, presentes nos processos de pensamento.

Nesse cenário, os principais responsáveis pelas bases conceituais dessa nova linha teórica são: Lev Vygotsky, e seus colaboradores: Leontiev¹⁰ e Luria¹¹, que juntos compunham a chamada “Troika”¹², esse fundamento constitui o alicerce da

⁸ O materialismo é uma concepção filosófica que admite a origem e a existência humana a partir de uma condição concreta: a matéria. É uma corrente que acredita nas circunstâncias concretas e materiais como principal meio de explicação da realidade e seus fenômenos sociais, históricos e mentais (PORFÍRIO, Francisco, 2022).

⁹ O idealismo é uma corrente filosófica que defende que a existência das coisas no mundo depende das ideias presentes no espírito humano. Para os filósofos idealistas, a realidade é conhecida por meio dessas ideias. Ou seja, o contato dos seres humanos com o mundo é mediado pelas ideias. (PORFÍRIO, Francisco, 2022).

¹⁰ Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) foi um psicólogo russo, cujo principal trabalho envolveu a pesquisa das relações entre a cultura e o desenvolvimento psicológico humano. Foi o fundador da Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou (VIGOTSKI, 2010, p. 12).

¹¹ Alexander Romanovich Luria (1902-1977) estudou principalmente as correlações do sistema nervoso central com os processos de linguagem, tendo sido “um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais” (VIGOTSKI, 2010, p. 11).

¹² “Troika” foi nessa instituição que consolidou a parceria de Vigotski com Luria e Leontiev, que ficou conhecida como *troika*, termo alemão que representa uma aliança entre três pessoas (SILVA, Rhayane Lourenço da, 2013).

abordagem Histórico-Cultural. Eles desenvolveram a ideia de que o ser humano não reage diretamente ao meio, é mediado por signos, significados e ferramentas culturais. Portanto, o que fundamenta e dá base às ações psicológicas do homem, ao longo do processo histórico de seu desenvolvimento, é a cultura mediada.

Os pesquisadores que defendem a “Troika” desenvolveu a Psicologia Histórico-Cultural em um contexto no qual a cultura ganhou foco na compreensão do ser humano e dos seus processos psíquicos. Nesse contexto, Vygotsky elaborou importantes reflexões, rompendo com a visão dualista da época e buscando a construção de uma psicologia que consistisse em uma síntese entre as fortes tendências psicológicas que predominam na época. Em função disso, ele lutou contra a concepção psicológica que negava a consciência ou que a tratava como um subproduto do funcionamento do sistema nervoso. Ele intentava, assim, o estabelecimento de uma psicologia única, que considerasse e estudasse a consciência humana de forma científica.

Sobre isso, Oliveira (2005, p. 23) registra que, torna-se essencial observar que a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integrada, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie e participante de um processo histórico.

A “Troika” defende a transformação do ser biológico (natural) em um ser cultural (social). Para os teóricos as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e de sentidos, constituídos na e pela cultura. Nesse percurso, internalizam-se os significados e os sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e às funções culturais, a partir das experiências vivenciadas, sendo fundante o papel do outro (mediador ou agente cultural) entre o sujeito e os objetos culturais. Nessa transformação, o pensamento e a linguagem constituem funções mentais resultantes do processo social. A linguagem, segundo Marx é “a consciência prática” dos homens, razão esta porque a consciência é inseparável da linguagem. Sobre esse aspecto, a partir das ideias marxistas, Alexis Leontiev (2004, p. 92) pondera:

[...] como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente “o ser falante da coletividade”; mas é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente (LEONTIEV, 2004, p. 92).

O que se pode perceber, a partir do supracitado, é que a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens ela é, também, um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano. Assim sendo, Leontiev (2004, p. 94) complementa:

[...] a consciência individual do homem só podia existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, retratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente (LEONTIEV, 2004, p. 94).

Sobre a concepção que se tem acerca da importância da linguagem para a expressão do pensamento e da consciência humana, vale retomar aquilo que escreveu Vygotsky (1896-1934), ao explicar que o principal meio de mediação¹³ é a linguagem. Ela é utilizada na interação entre adultos e crianças como meio de comunicação e de colaboração, em seguida é internalizada pela criança com a finalidade de controlar e de pensar a sua própria atividade. Este conceito que entende o significado da palavra como unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem. Para o autor, os significados são produtos históricos e transitórios e as relações sociais neles se refletem, ou seja, são produtos das condições objetivas que lhes deram origem e refletem a realidade objetivamente existente de um modo especial, por meio de uma generalização.

Para Leontiev (2004), as significações intercedem as relações do homem com o mundo, ou seja, são o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes ou modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabeleçam com ela. O sistema de significações, embora em eterna transformação, está “pronto” quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele. Dessa forma, a significação também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não expressa que perca seu conteúdo objetivo, que é o conteúdo social.

A forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações, ou mesmo a maneira como se ajusta ou não a elas, depende do sentido pessoal que elas tenham para cada um. Duarte (2004) explica esse processo:

¹³ Mediação: a utilização de instrumentos no trabalho, através de um processo dialético, permite ao homem transformar a natureza, modificando-a e, conseqüentemente, modificando seus próprios hábitos (PETO, L. C. & Verissimo, D. S., 2018).

O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: são as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, é o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional (DUARTE, 2004, p. 53-54).

Para Duarte (2004) a maneira como o sujeito se apropria de determinadas significações, ou mesmo se apropria-se ou não, depende do sentido pessoal que tenha para este. Nesse sentido, a significação também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não expressa que perca seu conteúdo objetivo, que é o conteúdo social. Portanto, o sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que provoca a ação no sujeito (motivo, causa) e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato (produto). O sentido pessoal traduz a relação do propósito com o fim. Assim, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente.

Leontiev (2004, p. 95) ainda considera que a consciência (o psiquismo) depende das relações que cada um estabelece ao longo da vida, para isso destaca,

[...] devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nessas relações (LEONTIEV, 2004, p. 95).

É possível entender que a abordagem Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky e seus colaboradores, buscava encontrar uma síntese para uma nova ciência humana. Para isso propunha uma perspectiva holística¹⁴, visando estudar o ser humano enquanto unidade indissolúvel de corpo e mente, como um ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo de desenvolvimento humano e social.

Na abordagem Histórico-Cultural, Vygotsky (1984) explica que as características humanas não nascem com o indivíduo, nem são resultados do meio externo, mas resultam das interações dialéticas do homem e do seu meio sociocultural, ou seja, ao mesmo tempo que o homem transforma o meio para satisfazer suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Não obstante,

¹⁴ Na perspectiva holística considera o ser humano como um todo: corpo, mente e espírito e suas interações com o mundo, ou seja, em sua totalidade. A palavra holismo deriva do grego *'holos'*, que significa inteiro ou todo (BERNARDES, Luana. Holismo, 2022).

outro ponto importante, que merece ser destacado na teoria de Vygotsky, diz respeito à cultura que é parte constitutiva da natureza humana, e sua característica psicológica ocorre a partir da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados.

Ainda sobre a teoria da Troika, a THC, a terceira tese refere-se à base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro, visto como órgão principal da atividade mental, porém com caráter de plasticidade, ou seja, a possibilidade de ser moldado pela ação de elementos externos.

Conforme Vygotsky (1984), a criança nasce com funções psicológicas elementares¹⁵. A partir do aprendizado e da aquisição da cultura por meio das experiências adquiridas, as funções transformam-se em funções psicológicas superiores¹⁶, que são o comportamento consciente, a ação proposital, a capacidade de planejamento e o pensamento abstrato.

Os pilares apresentados na teoria de Vygotsky (1984) são: as funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. O cérebro é um sistema aberto, com estruturas que são moldadas ao longo da história do homem e de seu desenvolvimento individual; o funcionamento psicológico tem como base as relações sociais dentro de um contexto histórico; a cultura é parte essencial do processo de construção da natureza humana; a relação entre o homem e o mundo é mediada por sistemas simbólicos, que auxiliam a atividade humana.

O autor critica as teorias tradicionais das emoções e sua falta de historicidade, que as isola do contexto geral do desenvolvimento psíquico humano, cultural e historicamente produzido pelo homem. Ele defende a possibilidade de desenvolvimento emocional, assim as emoções surgem como funções psicológicas que, a partir das bases biológicas transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento.

¹⁵ Vigotski define as funções psicológicas elementares como de caráter biológico; marcadas pelo imediatismo; determinadas pela estimulação ambiental e definidas por meio da percepção. (Tosta, C. G. (2012).

¹⁶ As funções psicológicas superiores (como a memória lógica, a formação de conceitos e a atenção voluntária) são funções psíquicas geneticamente mais complexas e mais abrangentes que as funções biológicas (inferiores) e caracterizam a espécie humana. Vigotski enfatiza o caráter histórico-cultural desses processos, afirmando que “[...] por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Vygotsky (1984) conferiu à linguagem um papel de destaque, considerando-a como um signo mediador por excelência. Pois, em sua visão, ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Ele elaborou essas reflexões pensando na mediação presente em toda atividade humana, tendo como instrumentos técnicos os sistemas de signos, construídos historicamente, que possibilitam a mediação dos seres humanos entre si e com o mundo.

Em *Teoria das Emoções*, obra que escreveu no início da década de 1930, o autor também elaborou conferências com a temática sobre “A imaginação e seu desenvolvimento na infância”. Em face a isto afirma o seguinte:

[...] imaginação e emoção são consideradas como funções psicológicas superiores, culturalizadas. Assim, [Vygotski] compreende que ambas podem se desenvolver, transformar, são sociais e possuem função comunicativa. As emoções surgem costurando outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento e assumem um papel ativo, que desencadeia ações e não somente são desencadeadas por elas. Elimina-se, assim, as contradições interno-externo, imaginação-pensamento realista, para criar vínculos entre essas duas realidades (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 2).

Neste texto o autor confere à emoção o papel de mediação entre a realidade imediata e a imaginação, e não submete seu papel secundarizando a outros fenômenos psicológicos. Ao desvendar o protagonismo das ações, enfatiza-se “a participação ativa da vida emocional na esfera cognitiva do pensamento e no movimento criador, que é a imaginação” (MACHADO; FACCI, 2011, p. 650).

A partir dessa ideia o desenvolvimento emocional se afirma enquanto processo integrante do psiquismo humano, em um caráter dinâmico, mutável e nômade das emoções na vida psicológica humana. De acordo com as circunstâncias vivenciadas pelo indivíduo as emoções se modificam e se adequam geradas sob um contexto que é constituído por determinantes históricos e culturais.

Vygotsky (1984, p.54) ainda defende que “a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos humanos, sem serem reduzidos à cadeia de reflexos [...]”. Ele aborda a consciência como produto da história social, apontando a necessidade de se estudar as mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1984, p. 54) destaca “a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização¹⁷ como aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano”[...] e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural no qual se insere.

Tomando por base essas reflexões é possível perceber que, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, por meio da interação social com as pessoas que a rodeiam, desenvolve-se na constituição do seu próprio eu. Portanto, para esse autor, os aspectos biológicos e psicológicos devem ser considerados juntos do contexto social, histórico e cultural no qual o indivíduo está inserido.

Na esteira desses pensamentos, Leontiev (2004, p. 306) escreveu que o desenvolvimento do psiquismo humano deve ser compreendido como um processo de transformações qualitativas, que depende das relações sociais que são construídas ao longo da história. Para ele, o desenvolvimento histórico do psiquismo humano consiste em diferentes processos: percepção, memória e sobretudo pensamento e palavra.

O autor afirma que o indivíduo vivendo em épocas diferentes da história, em condições sociais diferentes, distingue-se também nos processos de percepção, de memória e de pensamento. Enfim, para Leontiev as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades destas relações sociais.

Esse autor também registra em seu livro “*O desenvolvimento do psiquismo*” que, o desenvolvimento da criança perpassa ainda pela relação de dependência:

A criança sente a sua dependência para com as pessoas com quem está diretamente em contato, deve contar com as exigências que aqueles que a rodeiam impõem à sua conduta, pois é isso o que determina, de fato, as suas relações íntimas, pessoais, com elas. Destas relações dependem não apenas os seus sucessos e os seus fracassos, mas são elas que encerram igualmente as suas alegrias e as suas penas, são elas que tem valor de motivo (LEONTIEV, 2004, p. 305).

Para Leontiev (2004) é nas relações de dependência e mediação com seus pares (familiares, amigos, babá) que vão sendo formados os sentimentos, as alegrias e as emoções da criança. Não por acaso, é por intermédio das experiências

¹⁷ Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo internaliza conceitos espontâneos e científicos. Vygotsky chama de internalização “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1998, p. 74).

culturais que o desenvolvimento emocional vai se fortalecendo e amadurecendo nas crianças.

Por conseguinte, sendo a relação professor-aluno uma relação de interdependência, faz-se necessário refletir sobre a atuação do professor em sala de aula, oferecendo métodos a fim de potencializar o processo de ensino e de aprendizagem. Buscar alternativas para este problema, não se apresenta tanto como um desafio, mas como uma necessidade. O relacionamento entre o professor e o aluno pode ter um grande impacto, tanto positivo, quanto negativo, na maneira como ele adquire novos conhecimentos.

Mesmo Vygotsky (1984) não tendo sistematizado sua própria teoria acerca das emoções, outrossim é evidente, em suas obras, a distinção entre emoção, sentimento e afeto, seu legado é constante ao afirmar a importância dos aspectos emocionais sobre a formação do indivíduo. Ao argumentar a indissociabilidade entre cognição e afeto, Vygotsky levanta um ponto que é ignorado pela psicologia tradicional, quanto às emoções também atuam e influenciam todos os aspectos de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

A partir da concepção desse autor, é possível afirmar que as emoções permitem a expressão do indivíduo em um contexto cultural e historicamente determinado, constituindo as funções psicológicas superiores, mediatizando a relação do homem com o meio, permitindo que revele aspectos de seu psiquismo como intenções, desejos e vontades. Enfim as emoções foram refinadas pela mediação semiótica¹⁸, que representa a reconstrução interna de uma operação externa, e que é possível através do processo de interação social ao longo de todo o desenvolvimento humano, tal como as funções psicológicas superiores.

Essas questões, sobre afetividade e educação e sobre o papel da escola e o trabalho docente, serão tratadas com maiores reflexões nas subseções que se seguem para esclarecer a importância entre desenvolvimento afetivo e desenvolvimento cognitivo como partes integrantes do processo de formação humana.

18 Mediação semiótica - Os homens criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo. A mediação dos sistemas de signos constitui o que denominamos "mediação semiótica" (PINO, 2000, p. 32).

2.1. AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

As tentativas de estudo científico sobre afetividade e educação têm sido historicamente desafiadoras, transitando desde um campo de imprecisão, de imprevisibilidade, da irracionalidade, como de uma compreensão biológica para uma compreensão histórica e social do psiquismo humano. Por essa razão, em diversos momentos essa discussão transforma-se em uma dificuldade, em decorrência do modelo adotado pelas Ciências Humanas de modo geral, e em particular pela Psicologia, que, ao destacar a separação entre corpo e mente, contribuiu significativamente para a priorização de um elemento em detrimento de outro.

Para melhor conceber a relação entre cognição e afetividade na escola, intenta-se compreendê-la do ponto de vista do psiquismo humano, como um sistema que funciona correlacionando elementos sociais, biológicos e psicológicos, e que tem nas categorias de atividade e consciência seu âmago de sustentação e de desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (2003), compreende-se adequadamente o pensamento humano quando entende-se a sua base afetiva, pois, pensamento e afeto são indissociáveis. Quem separa o pensamento do afeto nega a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, assim explica: “[...] a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral” (VYGOTSKY, 2003, p. 18).

Ainda, nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, o homem é considerado como produto do desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos, físicos e mentais, internos e externos. À medida que o homem aprimora o controle sobre suas funções, mudanças ocorrem no campo emocional. “São os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo”¹⁹ (REGO, 1997, p. 122). Ou seja, aspecto afetivo e cognitivo não são desarmonizados no ser humano: relacionam-se entre si e exercem influências recíprocas ao longo do seu desenvolvimento.

¹⁹ Aspecto afetivo-volitivo refere-se às emoções (afetos) e às motivações (vontades) e envolve os desejos, as necessidades e os interesses dos sujeitos (PASQUAL, 2009).

Vale lembrar que, ser afetivo é trabalhar com as qualidades, as emoções, com as habilidades e com as competências socioemocionais dos indivíduos, com os seus interesses e os seus sonhos. Estudos revelam que quando utilizamos o afeto em nossas relações, o cérebro recompensa o corpo por meio de liberação de estímulos que trazem a sensação de prazer, de alegria e promove uma condição de bem-estar pessoal.

No que tange as reações emocionais Lev Semenovitch Vygotsky (2001), na obra *Psicologia Pedagógica*, esclarece:

As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo. Queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente. A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si (VIGOTSKY, 2001, p. 143).

Nesse aspecto, é intencional destacar a influência da afetividade para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança em idade escolar. Para tanto, intenta-se, por intermédio deste estudo, demonstrar como as relações de afeto estão permeadas no ambiente escolar, e o quanto isso influencia na escolarização das crianças e adolescentes.

Nos espaços escolares é comum acreditar que os aspectos afetivos se divergem dos cognitivos, porém isso é utopia. No trabalho docente é possível perceber que o processo de aprendizagem ocorre de maneira integrada não dissociando cognição de afetividade. Para Vygotsky (2001) “[...] a emoção não é um agente menor do que o pensamento”, ela esta interligada e não dissocia do cognitivo, logo o trabalho do educador não é só fazer os alunos pensarem e assimilarem o conteúdo mas também o sentir.

Complementando os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, tem-se os postulados de Davydov (1988), para quem a educação escolar objetiva possibilitar aos indivíduos a acomodação dos bens culturais elaborados pela humanidade. Nessa perspectiva de pensamento, esse autor faz a seguinte afirmação: “[...] a

escola deve ensinar os alunos a pensar, isto é, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento”.

O teórico afirma, ainda, que a escola deve ensinar as crianças a pensar teoricamente, colocando como objetivo principal da educação escolar (intencional), possibilitar ao indivíduo apropriar-se do conhecimento teórico. Nesse movimento de teorizar pode-se idealizar a prática de maneira mais elaborada e com maiores condições de efetivá-la. É necessário, portanto, planejar antes para depois fazer ou realizar tarefas fundamentadas no conhecimento científico.

Nessa perspectiva, a abordagem Histórico-Cultural defende que, o pensamento e o sentimento são processos psicológicos que são desenvolvidos a partir da história de apropriação e de objetivação de signos e de instrumentos que cada sujeito realiza. Essa teoria afirma, também, a educação escolar e o caráter intencional do trabalho docente na organização e na condução da prática pedagógica, como elementos determinantes na transformação dos modos de refletir e de sentir de cada indivíduo.

Por tudo que já foi discutido até aqui, busca-se neste estudo sobre a relação entre afetividade e educação, constatar se realmente a afetividade é um aspecto importante a ser considerado, não como único elemento, mas como um elemento de contribuição e complementar, usado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No tocante à escola humanizada e diante de tantas transformações culturais, sociais, dos avanços tecnológicos, da pandemia ocasionada pela *Covid 19*²⁰, o aluno carece de uma intervenção pedagógica mais humana, de acolhimento, de afeto, enquanto que o professor precisa compreender que a educação contemporânea evidencia responsabilidades divergentes, exigindo novas práticas educativas.

O educador precisa olhar o aluno com uma percepção afetiva, buscando uma prática que motive, que incentive, que alie a cognição à afetividade, capaz de criar ambientes prazerosos e propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo.

²⁰ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas (OPAS - Organização Pan-americana de Saúde, 2019).

Cabe destacar aqui que a afetividade se constitui como prática pedagógica quando o professor pensa nas condições do ensino. A afetividade se faz presente quando ele elabora suas aulas planejando o que ensinar, quando pensa na relevância do conteúdo a ser ensinado, na metodologia que utilizará para alcançar o aprendizado, em quais atividades que mais favorecem a sua interação, quais são as melhores formas de avaliar e, sobretudo, na qualidade da mediação. Não por acaso, é fácil perceber que, nas práticas pedagógicas se evidencia, além do comprometimento do educador, o afeto para com os educandos.

Nos seus escritos, Vygotsky (1984) incluiu as emoções entre as atividades instintivas e os instintos considerando-as comportamentos emocionais, de caráter hereditário. Ele defendia que a distinção entre emoções e instintos só seria possível através do desenvolvimento cultural. Para o autor, a interação cultural tem um grande papel sobre os instintos, humanizando-os e transformando-os em emoções, em afetos. Nesse cenário, Faria e Camargo (2018) afirmam:

As emoções surgem como funções mentais que, a partir das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento. Assim, ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento, Vygotsky indica o deslocamento das emoções para um plano totalmente novo: o dos símbolos, significados e sentidos (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 21).

Parafraseando Faria (2018) em sua percepção, no início da vida do indivíduo instintos e afetos se sobrepõem, com o desenvolvimento e a mediação social se separam e se culturalizam. Enquanto os instintos regridem ao longo do desenvolvimento, as emoções se diferenciam e ganham complexidade. É preciso considerar ambos os processos biológicos e culturais, pois uma concepção unicamente biológica desconsidera um aspecto essencial: as transformações qualitativas das emoções.

Por intermédio da mediação cultural, evidenciada no caráter sociocultural da emoção e por meio das experiências vivenciadas nas relações com o outro, as emoções humanas se configuram. No tocante a isso, Vygotsky esclarece:

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das

nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações (VYGOTSKY, 2001, p. 139).

Predispondo o organismo para a ação e assumindo um caráter essencialmente ativo, as vivências emocionais atuam como um processo organizador interno e como reguladoras do pensamento.

Em *Psicologia Pedagógica* (1924) aparecem as primeiras menções à emoção nas obras de Vygotsky. O autor relata, nesta obra direcionada à área da Educação, a natureza biológica das emoções, consideradas como um sistema de estímulos e respostas internos e externos. Nesse cenário, as emoções aparecem como resposta do organismo ao meio: “O sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna” (VYGOTSKI, 2001, p. 131). Os sentimentos dependem das condições de vida e das necessidades surgidas das inúmeras relações estabelecidas.

Mais uma vez, destacam-se as influências do meio sobre o desenvolvimento da criança. Cabe lembrar que família e escola são dois círculos que contribuem sobremaneira para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse aspecto, as condições sociais representadas por ambos, propiciam o desenvolvimento afetivo e socioemocional da criança contribuindo para a formação e o equilíbrio de adultos desenvolvidos.

Segundo Vygotsky (2004), “[...] devemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento” (VYGOTSKI, 2004, p. 143). Logo, o teórico define a reação emocional como um ativo e poderoso organizador do pensamento, ou seja, a emoção pode preparar o organismo para reagir satisfatoriamente aos estímulos do meio, especialmente em momentos de desequilíbrio e de tensão.

Neste cenário, Vygotsky (2004, p. 131) não deixa de mencionar que a percepção de cada indivíduo aos estímulos é própria, é particular e pessoal sendo o sentimento de caráter subjetivo, ou seja, que quem experimenta e o outro que observa as expressões externas deste, terão noções inteiramente diversas desse sentimento.

Na mesma linha de raciocínio Machado; Facci e Barroco (2011), escrevem que a emoção é objetiva em sua composição e subjetiva para quem vivencia. Por

isso não são todos os elementos da realidade objetiva que despertam emoções, estas são despertadas apenas quando agem sobre a necessidade ou nas motivações de cada indivíduo.

Esta afetividade aliada à atividade intencional do professor é capaz de estimular, de valorizar e de levar o aluno à aprendizagem de maneira prazerosa e intensa, atingindo os objetivos da dinâmica entre ensino e aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo das crianças na escola.

2.2. O PAPEL DA ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente guarda uma importante essência com a afetividade na realização das atividades de cuidar e de educar, sobretudo na educação das crianças pequenas. Vale destacar aqui que, no que diz respeito a uma cisão entre cuidar e educar a discussão já foi superada, pois, considera-se que são atividades intrínsecas e não acontecem de forma separada, por se tratarem de uma formação humana completa. Não obstante, o processo de humanização se inicia desde o nascimento do bebê, quando ele tem contato com a família e, mais tarde, com a escola.

Essa concepção deveu-se à incorporação das mulheres a essas atividades, haja vista que para elas – o cuidar e educar – eram compreendidos como extensão do trabalho doméstico. Neste contexto, quando se busca uma referência na perspectiva do trabalho docente, a relação subjetiva entre trabalho e afeto se encaminham de outra maneira. Historicamente, na constituição da profissão docente a relação cuidado e afeto é uma marca estrutural.

A ideia primária de cuidar, foi transformada em ato de educar a partir da profissionalização docente. Nesse cenário, o grande intuito do professor deve ser a aprendizagem dos alunos e para que isso aconteça uma série de fatores precisam ser articulados, dentre eles a “Capacidade intelectual e a vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos por parte do professor, apoio extraclasse entre outros. Todavia, existe um que funciona como grande catalisador: a afetividade” (GAZZOTTI; CODO, 1999, p. 51).

Ao discutirmos sobre o papel da escola e o trabalho docente na formação humana, percebemos que durante muito tempo, ao longo da história, a prática educativa era pautada na Pedagogia Tradicional centrada no professor. Este

repassava os conteúdos e os alunos memorizavam sem qualquer reflexão ou diálogo. Ao final do bimestre, por intermédio de avaliações, era cobrado mecanicamente o conteúdo ensinado. Esse tipo de informação, repassada e memorizada, destoa completamente da proposta de um novo ensino na busca da apropriação do conhecimento científico. Essa prática pedagógica conservadora em nada contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno nem tao pouco evidencia uma relação de afetividade na aprendizagem.

Numa concepção histórico-crítica, pautada no materialismo histórico-dialético, a relação entre o papel da escola e o trabalho docente é o que caracteriza a excelência no desenvolvimento da consciência. A Psicologia Histórico-Cultural entende que, por reafirmar o papel determinante que os mediadores sociais exercem na constituição das funções psicológicas superiores, as quais só se concretizam mediante a atividade social do sujeito, é que a aprendizagem ocorre (MARTINS, 2007).

Por conseguinte, o papel da educação escolar na mediação e na superação das formas primitivas de comportamento em direção às formas mais requintadas e mais complexas de apropriação da cultura, é pensar que o reflexo psíquico como efeito da relação entre indivíduo e objeto requer saber que a imagem subjetiva de um dado objeto exige que este se coloque como objeto para um dado sujeito. É nesse contexto que se dá a complexidade do processo de apropriação do conhecimento pelo sujeito e que se constituem as funções cognitivas e as funções afetivas, determinando o desenvolvimento da sua consciência.

Diferenciando-se as funções psicológicas no psiquismo infantil é possível compreender que as funções cognitivas constroem a imagem subjetiva do objeto em sua concretude, e as funções afetivas, igualmente, cumprem a representação do objeto, porém, constroem a imagem da relação do sujeito com aquele objeto.

Dessas afirmações, entende-se que o pensamento e os sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo homem na sua relação com o mundo. Para ilustrar essa percepção, a pesquisadora Martins (2007) esclarece o seguinte:

A unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é, ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos (MARTINS, 2007, p. 129).

É possível perceber, portanto, que essa unidade se realiza na relação entre atividade e consciência, o que nos leva a afirmar que a afetividade contribui para uma expressão consciente da atividade do sujeito, sobretudo na realização de tarefas propostas e mediadas pelo professor na escola.

Vygotsky (2001), ao destacar o papel mediador da vivência na relação entre criança e cultura, enfatiza a unidade do cognitivo e do afetivo – o lugar da emoção e das particularidades da personalidade no processo de se relacionar com a cultura e aprender – que transforma a compreensão que o educador tem do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, revoluciona a forma de pensar e proporcionar o ensino.

Na percepção do autor, é consequência pedagógica pensar o afetivo como determinado pelo conhecimento dos objetos, pelas relações e pelas condições objetivas de vida e de educação, e não como algo inato²¹, interno e sem história, ou separado das relações vivas e dinâmicas que o sujeito estabelece com a sociedade. A mediação pedagógica através das interações está, pois, na base do desenvolvimento. Tudo isso refere-se à observação do lugar que a criança ocupa nas relações que se estabelecem na escola e como a ela se dirigem as práticas educativas realizadas pelo professor (LEONTIEV, 2004).

A ênfase na relação afetivo-cognitiva como princípio pedagógico insere à educação escolar a incumbência de promover momentos profícuos com o conhecimento, de forma a motivar o desejo do aluno em conhecer, e se apropriar dos objetos e das formas de conhecimento humano.

No cerne da mediação da relação da criança com o conhecimento está o adulto e, portanto, cabe a ele um importante papel na criação intencional de situações que promovam necessidades e desejos de conhecimento nas crianças. Esse é o caráter histórico dos afetos.

Isabeth (2000), ao discutir sobre essas questões, explica que as primeiras reações emocionais afetivas são desencadeadas na criança pela necessidade de

²¹ Inato - o inatismo apresenta o ser humano como um agente estático, sem a possibilidade de sofrer mudanças. Desta forma, quando o homem nasce, sua personalidade, valores, hábitos, crenças, pensamento, emoções e conduta social já estão definidos, uma vez que toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito, o meio não participa dela. Inato que pertence ao ser desde o seu nascimento; inerente, natural, congênito. Assim, existem as ideias inatas que são aquelas com as quais nascemos e não é produto da experiência adquirida (DANTAS; 2022).

alimentação, por sensações que causam conforto e desconforto, como frio, umidade, falta de equilíbrio, dentre outras que as levam ao bem-estar ou à insatisfação.

As primeiras manifestações de prazer do bebê, logo após o seu nascimento, estão relacionadas com as carícias que lhe envolvem, seguidas de sensações ligadas aos movimentos musculares que a criança começa a realizar. O bebê nesta fase brinca com seu próprio corpo, emite sons que causam em si manifestações emocionais de alegria e de positividade.

Neste contexto, Blagonadezhina (1969) traz a reflexão de que as primeiras reações emocionais no bebê estão relacionadas com a satisfação ou a insatisfação de suas necessidades orgânicas. Para ela, o neonato manifesta sensações de prazer ou de desprazer quando está alimentado ou tem fome, por estar em posição cômoda ou incômoda, quando está molhado ou com frio. Num primeiro momento essas reações são apenas reflexos e, posteriormente, tornam-se o meio de comunicação na mediação entre o bebê e o adulto.

Ela explica que, à medida que vai crescendo e interagindo com o meio, no convívio em coletividade, as reações da criança vão adquirindo novas características e vão se desligando dos limites e das necessidades orgânicas. As relações da criança com o meio e com as pessoas do seu convívio possuem um papel significativo no seu desenvolvimento e em sua vida emocional, promovendo o seu desenvolvimento humano e intelectual.

Em sua visão, os afetos são desinentes dos efeitos que nos vêm dos objetos, dos acontecimentos e das relações com as quais nos encontramos durante a nossa vida toda. Isso é o que mobiliza nosso esforço ou a nossa atitude diante dos objetos sociais, dando origem à ação e à atividade. Portanto, proporciona pensar a motivação humana como algo que surge a partir da atividade realizada pelo sujeito num processo histórico, que se complementa nos diferentes momentos da sua atividade e é mutável, rompendo com a visão constante e homogênea da motivação.

Na percepção da autora, a vivência intencional promovida pelo professor cria possibilidades de afetar o aluno positivamente, de mobilizar seu potencial para conhecer e atribuir sentidos ao que conhece, atuando inseparavelmente sobre os processos cognitivos e sobre os processos afetivos da criança.

Se a escola entende os processos afetivos como alguma coisa somente do sujeito, como um fenômeno inato e isolado das relações concretas que ele experiencia na situação escolar, ela individualiza o processo educativo, centrando

apenas no aluno as condições de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse caso, desconsidera a força das relações humanas na produção do sentido que a aprendizagem escolar adquire para o sujeito.

A escola, na sua dinâmica de lidar com o ensino, exige um espaço dedicado à reflexão sobre como promover o desenvolvimento integral da criança, entendendo que os conteúdos apresentados, tanto quanto as relações humanas ali estabelecidas, estarão afetando positiva ou negativamente as consciências das crianças.

Vale destacar, portanto, que para a formação de uma escola humanizadora²² o desenvolvimento de processos cognitivos não se apresenta dissociado dos processos afetivos, os quais são o começo e o fim de toda a aprendizagem e de toda o desenvolvimento humano. A mediação social é considerada aqui como algo muito importante, já que é a partir dela, e por meio da linguagem, que o homem estrutura a sua consciência. Na escola este mediador é, fundamentalmente, o professor que, por meio do trabalho docente objetiva promover o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Ao longo do estudo, percebe-se que o conjunto de saberes acerca do que é ser criança, dos seus modos de pensar, fazer, sentir, aprender e de se desenvolver, é que regula o fazer da educação. Para tanto, o que orienta as práticas pedagógicas da educação escolar são as concepções teóricas e o pensamento dos professores e educadores sobre essa prática. Assim é notório observar como se dá a relação da criança com o conhecimento, como por exemplo: como são organizadas as atividades diárias para os alunos; como o aluno é acolhido na escola; como ocorre a distribuição do tempo no cotidiano escolar; como se escolhem os conteúdos que devem ser trabalhados; quais os critérios de avaliação para aferir os conteúdos trabalhados.

Desconsiderar essas questões no ambiente escolar é incorrer no risco de reproduzir o modelo da psicologia tradicional, que atribui apenas ao aluno as causas de sua aprendizagem e desenvolvimento ou de seu fracasso escolar, além de

²² A escola humanizadora valoriza as relações humanas, as emoções e as particularidades de cada aluno. A aprendizagem não é focada exclusivamente no bom desempenho acadêmico do estudante, mas sim promove o acolhimento deste, de modo que se sinta seguro e confortável para aprender, culminando assim numa educação integral e sólida (ESCLARÍN, 2006).

minimizar a força das relações humanas na produção do sentido que o conhecimento escolar assume para cada indivíduo.

O trabalho docente não pode deixar de considerar as múltiplas determinações sociais que ocorrem no contexto contemporâneo, pois é na escola, instituição social, que agrega sujeitos das mais diversas classes sociais e diretamente influenciadas pelas políticas educacionais, impostas pelo estado de acordo com seus interesses.

Todavia, cabe destacar, também, que no trabalho docente há que se considerar os conflitos existentes em sala de aula, as questões ligadas à indisciplina escolar, à violência, a falta de afetividade por parte das crianças, bem como outros fatores que permeiam a prática pedagógica e a influenciam diretamente no cotidiano da escola.

Mesmo na contemporaneidade, percebe-se que o fazer pedagógico está centrado em atividades propostas de forma linear, mecânicas e descontextualizadas da realidade do aluno. São atividades dissociadas da questão afetivo-cognitiva, o que torna a prática pedagógica um trabalho sem consciência crítica do aluno para a escola. Esse comportamento, em geral, tem como objetivo a obtenção de resultados quantitativos para sua aprovação no ano letivo. Nesse sentido, Padilha (2002) discorre:

É este trabalho pedagógico permeado pela alienação caracterizado pela ausência total da reflexão em torno da prática docente que não forma consciência crítica em torno da prática educativa, cujo fim seria o de desenvolver a capacidade de discernir, de analisar. Despido de criticidade e de autocritica, o trabalho pedagógico se veste de certezas e foge dos temas polêmicos (PADILHA, 2002, p. 05).

Quando a prática assim se configura, não contribui para seres pensantes e críticos, alheios à compreensão das transformações da atualidade, e como consequência esses sujeitos continuam aceitando sem questionamentos os acontecimentos que interferem em nossas condições de vida. O autor explica que a cultura imposta pelo sistema capitalista produz uma consciência unidimensional, ou seja, imune à reflexão e que se rende ao imediatismo causando uma (in)ação.

[...] isto faz pensar que a prática pedagógica garante, em grande parte, a perpetuação segura e estável da forma de pensar fragmentada, do ensino por doses, avaliado e descartado sem compromissos com a história. Prática pedagógica cotidiana e comum a todos os homens que garante o ideário do operário padrão, do vale-transporte, do vale-almoço, do vale saber como necessidades naturais, eternas (PADILHA, 2002, p. 11).

No âmbito escolar, torna-se necessário apreender a analisar os fatos, as relações sociais e os comportamentos na sua totalidade, bem como a relação entre afeto e cognição na aprendizagem. A compreensão do mundo deve ser a proposta da prática pedagógica docente, levantando e explicitando as contradições existentes na organização da nossa sociedade. Para tanto, o professor precisa de um referencial pedagógico que garanta o trabalho numa proposta Histórico-Cultural tendo como base o materialismo histórico-dialético.

Sem que o sistema de ensino ofereça o devido artefato e suporte necessário, as políticas educacionais depositam a grande responsabilidade de melhoria na qualidade da educação aos professores e, ao mesmo tempo em que é concedida uma maior autonomia, aumenta também sua carga de trabalho e suas responsabilidades.

Neste contexto, verifica-se que o trabalho docente está subordinado às leis do mercado, no qual vem ocorrendo uma crescente intensificação no ritmo do trabalho e de atividades exigidas pela escola. Ademais, o professor tem encontrado outros grandes complicadores, como a indisciplina em sala de aula, a violência, além de falhas na sua formação inicial e na formação continuada de sua carreira docente.

Na busca de propiciar uma formação crítica e humanizada aos alunos, para que estes possam participar ativamente da vida social, o professor se vê diante de um grande desafio, devido à insuficiência dos recursos que são destinados à educação. Exige-se do professor, cada vez mais, uma formação profissional sólida, uma consciência crítica e o compromisso com o processo de democratização dos conhecimentos científicos.

Nessa circunstância, é indispensável que tanto as instituições de formação docente como a escola se atualizem, com o propósito de buscar a superação da concepção tradicional. Para tanto, recomenda-se considerar o professor de forma integral, ou seja, homem/cidadão/professor. Deve-se considerar que ele está inserido em um determinado espaço e contexto, intentando compreender a sua personalidade, enquanto construção realizada no intercâmbio do mundo e consigo mesmo.

Segundo Pinto (2000), a formação docente deve buscar a conscientização do educador de que sua atividade é eminentemente social no qual todos os setores da sociedade se relacionam e se influenciam mutuamente. Desta forma, o educador necessita:

[...] incrementar seus conhecimentos e atualiza-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar sua autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade (PINTO, 2000, p. 113).

É relevante salientar aqui que, se a atividade do professor é eminentemente social, há de se considerar na prática o aspecto afetivo na relação com a aprendizagem. A formação do professor reflexivo²³, que busca o desenvolvimento pessoal e profissional é de suma importância para o enfrentamento de crises e de mudanças; pois, a reflexão é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da ação, do pensamento e da efetivação de estratégias e de procedimentos formativos (PINTO, 2000).

Não obstante, o estudo realizado nesta seção permite entender que a educação sistematizada desempenha um importante papel na formação do indivíduo, pois é por meio dessas apropriações que ele tem acesso aos conhecimentos científicos, historicamente produzidos ao longo dos tempos.

A educação, potencializa toda a apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da história, neste sentido, modificando todo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A educação escolar se formaliza de acordo com o cenário no qual está inserida, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como o homem se organiza e produz a sua própria existência (LOMBARDI, 2012).

Na visão do autor supracitado, no sistema capitalista o trabalhador sofre com a desapropriação do conhecimento integral e a escola passa a representar um instrumento ideológico de dominação de uma classe, quando se rende à fragmentação dos conteúdos educando o aluno para o mundo do trabalho inconsistente.

Por meio das políticas educacionais voltadas para as exigências do mercado de trabalho, determinadas pelo capitalismo, determina-se, também, o tipo de

²³ O professor reflexivo é um problematizador da sua própria prática, ou seja, exerce a reflexão-nação quando se depara com situações que fogem da normalidade com que está acostumado a lidar. Na prática reflexiva o pensar e o fazer interligam-se a partir do diálogo travado entre a ação e seus efeitos, ou seja, por meio da reflexão o professor procura construir o melhor caminho para alcançar os objetivos da sua ação (CONTRERAS 2002, p.106-107).

indivíduo que as instituições escolares devem formar, tornando a escola uma instituição à disposição do sistema econômico vigente.

O professor Newton Duarte (2020), ao discutir sobre neoliberalismo²⁴ e educação, esclarece que no senso comum neoliberal, somente os conteúdos e os conhecimentos que tenham aplicação prática no mercado tem valor nesta política educacional atual:

[...] um elemento do senso comum neoliberal que está diretamente relacionado à educação escolar é o de que só têm valor os conhecimentos que tenham aplicação prática imediata e, mais do que isso, que sejam úteis para se ganhar dinheiro. Esse utilitarismo, porém, não é necessariamente realista, mesmo numa perspectiva estritamente pragmática. Muitas vezes os conhecimentos que são considerados úteis para se ganhar dinheiro são pura ilusão como é o caso das palestras de autoajuda, dos coachings de empreendedorismo e similares. Esse amálgama de ideias não é isento de consequências éticas, ao contrário, tem um forte impacto sobre os valores que de fato guiam as ações das pessoas, que podem estar em conflito com outros valores que as pessoas dizem que adotam e até mesmo acreditam que adotem (DUARTE, 2020. p, 722-723).

Não por acaso, aliando-se por meio da ideologia do empreendedorismo²⁵, a política neoliberal insere na educação o resgate das culturas para o trabalho técnico voltando-se apenas para os conhecimentos práticos que têm proveitos para o mercado, trazendo consequências negativas para a formação humana.

Insidiosamente o neoliberalismo foi assumindo a função de infraestrutura ideológica, de *modus operandi* da subjetividade brasileira. É necessário, portanto, analisar-se o que constitui essa visão neoliberal da sociedade e da vida e por quais caminhos ela conduziu o Brasil ao obscurantismo beligerante, com visíveis

²⁴ Neoliberalismo é uma doutrina econômica e política que surgiu no século XX com base em teorias formuladas por teóricos, como o economista ucraniano Ludwig von Mises e o economista austríaco Friedrich Hayek. A teoria neoliberal surge para opor-se à teoria keynesiana de bem-estar social e propõe uma nova leitura da parte econômica do liberalismo clássico, tendo como base uma visão econômica conservadora que pretende diminuir ao máximo a participação do Estado na economia. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/neoliberalismo-1.htm>. Acesso em: 12 mar. 2022.

²⁵ O termo empreendedorismo, começou a ser popularizado a mais de meio século. Em 1945, o economista Joseph Schumpeter utilizou a palavra como peça central à sua teoria da Destruição criativa. Outra definição, bem mais recente, e que é amplamente aceita no mundo acadêmico e corporativo é do estudioso Robert D. Hisrich, em seu livro “Empreendedorismo”. Segundo ele, “empreendedorismo é o processo de criar algo diferente e com valor, dedicando tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal”. (MELLO, Fábio Bandeira de, 2014).

consequências negativas para a sociabilidade, a cultura e educação em nosso País (DUARTE, 2020, p. 717, grifos do autor).

Duarte ainda enfatiza que esse é um debate que vem sendo feito por vários pesquisadores no intuito de demonstrar que há um entendimento coletivo por parte dos pesquisadores sobre os malefícios causados na educação e na sociedade quando se prioriza na educação apenas a formação para o mercado.

Vários autores (DERISSO; DUARTE, 2017; GENTILI, 1996; HARVEY, 2007) têm apontado os impactos negativos e os efeitos deletérios das políticas e das “reformas” econômicas e educacionais inspiradas nos princípios neoliberais, sua vinculação à agenda de instituições como o Banco Mundial (BASTOS; ROCHA, 2017, SILVA; SOARES, 2018), a crescente influência de fundações e entidades ligadas ao empresariado na concepção e aplicação dessas políticas (COSTOLA; BORGHI, 2018), os programas educacionais de cunho neoliberal implementados no contexto latino-americano (CARVALHO; RAMALHO; SANTOS, 2019) dentre outros aspectos de grande relevância (DUARTE, 2020, p. 724).

Essa política que traz na educação a solução para problemas sociais e de cunho mercantil, pautada na concepção neoliberal, segundo Duarte (2020), afeta a própria eficiência do Estado nos serviços que lhes compete.

No campo das políticas educacionais isso cria um aparente paradoxo: ainda que proponham uma série de iniciativas no sentido de ajustar a escola e os sistemas de ensino aos interesses empresariais e a às demandas do mercado, a pretexto de melhorar sua eficiência, essas iniciativas acabam na prática por inibir, desorganizar e tornar ineficaz a ação do poder público, de modo a reforçar junto aos trabalhadores a ideia, já amplamente disseminada no senso comum, de que o Estado é ineficiente e corrupto e cabe aos indivíduos e famílias buscarem por conta própria e no setor privado a solução para seus problemas (DUARTE, 2020, p. 726).

Nesse patamar, a educação na concepção neoliberal, tem função limitada, embora imprescindível uma vez que:

Uma sociedade democrática e estável é impossível sem um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e sem a ampla aceitação de algum conjunto de valores. A educação pode contribuir para esses dois objetivos (DUARTE, 2020, p. 49).

Portanto, os conteúdos escolares na proposta neoliberal ficam secundarizados²⁶ unicamente ao intuito de manter os estudantes, principalmente os mais humildes, limitados ao senso comum, às crenças religiosas herdadas nas famílias e, enfim, aos valores dominantes na sociedade do capital.

A educação, na visão do capital, tem a função de preparar os indivíduos para a permanente adaptação às mudanças impostas pelo mercado. Devido a essa política, houve, inclusive na BNCC, uma grande mudança na sua fundamentação desviando os conhecimentos teóricos, necessários para a formação de uma consciência humana esclarecida, para focar na construção de competências e de habilidades, amparadas nos conhecimentos derivados das práticas. Privilegia-se, nessa lógica, o saber-fazer como nova necessidade de formação escolar para a vida em sociedade.

No entanto, é bom lembrar que, sendo a escola o espaço de construção do saber histórico, ela deve proporcionar às crianças a aquisição dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos pela humanidade. É por intermédio desses conhecimentos que os sujeitos se humanizam e passam a fazer parte de uma sociedade essencialmente humana. Essa prática escolar contribuirá para que eles possam se apropriar dos elementos políticos, econômicos, filosóficos e culturais, que os subsidiem na batalha contra as condições de alienação e de exploração a que estão sujeitos na sociedade capitalista.

O sistema educacional brasileiro enfrenta obstáculos que comprometem a assimilação e a construção do conhecimento científico para formar cidadãos capazes de mudar essa realidade. Neste cenário é imprescindível considerar que, a ação docente nos dias atuais envolve uma rotina pedagógica intensa e uma complexidade de determinantes que não podem desconsiderar a afetividade como parte desse processo na busca da efetivação da práxis pedagógica. Para tanto o educador precisa se apropriar do conhecimento histórico que permeia a organização escolar, para refletir e buscar encaminhamentos, direcionando sua práxis educativa e considerando sempre as possibilidades e os fins do ato educativo (DUARTE, 2020).

²⁶ Secundarizado - Ocupa o lugar secundário, menos importante; tornar-se menor; perder importância ou relevância. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Há ainda, necessidade de estabelecer vínculo por meio de acordo entre o professor e aluno, onde o professor se dispõe a ensinar e o aluno se dispõe a aprender. Na percepção dos autores referendados, para que a aprendizagem se torne significativa e seja introjetada, a relação possibilita uma excelente via de trocas do professor para o aluno. “Quando esse vínculo não se estabelece poderá ocorrer algum tipo de fixação de conteúdo, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa, podendo deixar o processo de aprendizagem com sérias lacunas” (GAZZOTTI; CODO, 1999, p. 51).

Na visão dos autores estudados, assim como o afeto, as condições de trabalho também influenciam nessa relação. As condições de trabalho docente, ao longo da história, revelam uma modificação, justificando a necessidade de garantia de acesso à educação. As reformas e as políticas educacionais se fortaleceram de acordo com a demanda capitalista. Elas têm como norte dos processos educacionais um ordenamento, onde o docente cumpre um papel de operador e, sobre a coordenação de um administrador, é controlado em relação ao tempo de trabalho, ao método, ao cronograma, ao planejamento e às diretrizes que se aplicam a uma diversidade de alunos. Nessa gama de acontecimentos, o foco passa a ser o ensino e não a aprendizagem; pois, o trabalho docente está voltado para atender a uma grande demanda diversificada de alunos.

Na percepção de Contreras (2012), diante desse quadro, os professores, assim como a classe operária, perdem em qualificação e veem reduzido o seu trabalho, quanto ao desempenho de tarefas isoladas e rotinizadas, sem compreender com maior grau de clareza e crítica o significado do processo. Não por acaso, a realidade do trabalho nas escolas impõe um cotidiano de fragilização.

Desse ponto de vista, uma realidade como a supramencionada, na qual os docentes deverão demonstrar sua competência profissional, aspecto que lhes impõe além de recursos pedagógicos, também recursos psíquicos, pode gerar sentimentos de satisfação ou de sofrimento nas suas práticas pedagógicas. É nesse conflito diário que as relações de afeto, exigidas para que ocorra a aprendizagem dos alunos são, em maior ou menor grau, mediadas diariamente pelos professores na rotina da escola.

Ao retomarmos a questão da afetividade nas relações humanas, recorreremos ao psicólogo e filósofo soviético Serguei Leonidovich Rubinstein²⁷ (1889-1960), para quem o afeto é um elemento importante do psiquismo. Na visão desse pensador, a partir da afetividade os elementos da realidade externa ao sujeito são difusos mediante às suas características pessoais e históricas.

Outro fator de destaque é perceber que se aprende com o outro e esse é um caminho importante no desenvolvimento educacional do aluno e na construção da identidade docente, tão preconizada na teoria de Vygotsky. Enfim, a empatia, a solidariedade, a alegria, o entusiasmo, o encantamento e a alteridade são processos que compõem o exercício da afetividade nas atividades escolares e precisam estar presentes na rotina pedagógica.

Desse modo, ambos os autores entendem a consciência como conjunto de conhecimentos necessários para o sujeito agir e para transformar o mundo no qual vive. Não obstante, é possível compreender a emoção como parte sistêmica do psiquismo humano, isto é, ela está em dependência com as demais funções psicológicas superiores. Por essa razão, não é possível isolar a emoção das outras funções, mas devemos compreendê-la relacionando-a com outras funções, em suas relações e conexões. É dessa perspectiva que podemos considerar a importância da afetividade para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, sobretudo, para a aprendizagem das crianças.

Pensar em espaços afetuosos no processo de ensino aprendizagem é pensar na formulação intencional de estratégias pedagógicas que promovam nos alunos e nos professores maneiras de lidar com as dificuldades, com os conflitos, agindo e interagindo com questões relacionais e estruturais da sociedade que o constitui e é constituída por eles. Em um ato natural e social, a escola é o lugar de estabelecimento de vínculos a partir da convivência humana, faz parte de um caminho carregado de laços afetivos, de partilha e doação, que reforçam ou afastam

²⁷ Sergei Leonidovich Rubinstein foi um psicólogo e filósofo soviético e fundador da tradição marxista na psicologia soviética. O pioneiro da tradição distinta de "abordagem da atividade" na psicologia soviética e, posteriormente, internacional. Nos anos 1940 recebeu o Prêmio Stalin. Tinha também, um amplo domínio sobre o marxismo, não apenas dos aspectos econômicos da obra de Marx, mas também, e principalmente dos aspectos filosóficos de sua obra (Fonte: Marx e a Tradição Dialética, 2021).

as inter-relações, ou seja, na escola, espaço permeado de interações é possível oportunizar momentos onde a afetividade funcionará como elo na aprendizagem.

Partindo das ideias de Rubinstein (1963) e de Vygotsky (1984), entendemos que o ato educativo pressupõe emocionar. O ensino aprendizagem é constituído em afetar e ser afetado, é um ato de pertencimento, amorosidade, coletividade e comprometimento com o outro. Maturana (2002, p. 22) nos enriquece com a convicção de que “[...] não há nenhuma ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”.

Dessa acepção, é possível entender a escola como um lugar que deve promover emoções, em especial na educação das crianças pequenas que são espontâneas e vivazes, pois estas impulsionam o aprender, provocando reações que potencializam o agir e o pensar das crianças.

Santos e Gauthier (2014) reforçam a ideia de que a escola é um espaço de multiplicidades e de possibilidades para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, na concepção desses autores:

É imprescindível que essa instituição, que trabalha com a formação humana possa oferecer, além da estrutura física, condições que assegurem conforto e bem-estar aos seus alunos, de forma que o processo educativo aconteça de forma intensa, coerente e agradável (SANTOS; GAUTHIER, 2014, p. 356).

Na visão de todos os autores mencionados, a afetividade funciona como uma ligação, como um elo nas relações pedagógicas escolares e ela se materializa com a produção coletiva do conhecimento, com o cuidado de si mesmo e do outro nas relações familiares, educacionais e sociais.

Mesmo a afetividade sendo complementar à cognição nas relações de aprendizagem, há uma série de desafios para a sua implementação na prática pedagógica. No cenário capitalista, durante o processo de profissionalização, o docente aprende a importância das relações de afeto para a aprendizagem. Porém, há uma lacuna no entendimento de como essas questões afetivas influenciam na subjetividade e no psiquismo do docente, uma vez que este se depara com a realidade do seu trabalho. O professor passa a ser um proletário, uma pessoa que se vê obrigada a vender a sua força de trabalho e não o resultado de seu trabalho.

Na percepção de Gazotti e Codo (1999), ao defrontar-se com as questões de caráter estrutural, o docente enfrenta a impossibilidade de concretização do vínculo

afetivo com as crianças em sua plenitude. Porém, sabe da necessidade e da importância da afetividade na relação professor-aluno em busca de melhores resultados na aprendizagem.

Martins (2007) afirma que, a falta de sentido crítico do professor junto a esses processos é arriscada e contribui para a desprofissionalização do trabalho docente. O docente pode considerar que possui poder total para decidir seu trabalho e que, assim, é encarregado por todos os seus resultados. Esse comportamento pode fortalecer o processo de “culpabilização”, desconsiderando outros fatores, externos e internos à escola, que interferem na aprendizagem dos alunos.

Por conseguinte, é possível considerar que a afetividade no processo de aprendizagem é um instrumento que, aliado à cognição, fará a diferença na assimilação do conhecimento pelo aluno, bem como na aplicação desse conhecimento na participação da vida, na família e na sociedade que o cerca.

Estudioso do processo de aprendizagem e de desenvolvimento na infância, Vygotsky (1984) defende que esse percurso é resultante da atividade social que posteriormente é internalizada por cada sujeito (percurso social) seguido da reflexão que ele consegue fazer a partir dessa atividade, ou seja, cada indivíduo é um agente no processo numa relação intersíquica para intrapsíquica de aprendizagem.

Nada obstante, o papel do professor consiste em guiar o aluno, enquanto fornece os instrumentos necessários para o seu desenvolvimento cognitivo de maneira adequada. Assim, a função do professor é conduzir o indivíduo à aquisição do conhecimento, subsidiando-o com metodologias e com ferramentas que promovam o seu acesso à cultura humana, ao conhecimento científico. Dentre as possibilidades das práticas docentes precisa estar permeada a afetividade, que auxiliará no processo de humanização dos sujeitos por meio do acesso ao conhecimento científico e à cultura acumulada por muitas gerações.

Intentando o ato de educar, o professor deve entender as estruturas mentais e seus mecanismos. No cenário educacional, os conceitos da teoria de aprendizagem de Vygotsky consideram a escola como o local onde a intervenção pedagógica é intencional e é isso que promove o processo de ensino e de aprendizagem. Para ele a aquisição do conhecimento ocorre por mediação, convivência, partilha e interação, até que diversas estruturas sejam internalizadas.

Um de seus principais conceitos é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)²⁸, que destaca o papel do outro no aprendizado da criança, em especial o papel do professor no processo de ensino.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo o estudioso, é a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e o potencial que ela ainda tem para aprender. Esse potencial é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma ação com a ajuda de um adulto. O professor atua de forma objetiva, intencional e direta na ZDP. O aluno é aquele que aprende os valores, a linguagem e o conhecimento que seu grupo social produz a partir da interação com o outro. Segundo Vygotsky (1984), o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais: um aspecto se alimenta do outro. Por isso, o ensino deve se antecipar àquilo que a criança ainda não sabe e nem é capaz de aprender sozinha.

O professor deve estar habilitado para identificar essas duas capacidades e, a partir disso, determinar qual deve ser o percurso de cada aluno entre elas. Por isso, a relação entre professor e estudante deve ser uma relação de cooperação, de afeto, de respeito e de crescimento, não de imposição do adulto sobre a criança.

O professor/mediador é o suporte para que a aprendizagem seja satisfatória e a criança deve ser considerada como um ser ativo no processo de constituição do conhecimento. É por meio da metodologia na interação com o aluno que o professor interfere na zona de desenvolvimento proximal ampliando seu conhecimento.

A mediação é um conceito central da teoria da aprendizagem de Vygotsky (1984) e representa a intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Os mediadores podem ser instrumentos ou signos. Instrumentos são objetos criados pelo homem para facilitar sua vida e signos são fatores psicológicos que auxiliam nos processos internos.

²⁸ A expressão “zona de desenvolvimento proximal” não consta nas obras de Vigotski e resulta da tradução para a língua portuguesa a partir da versão inglesa (*zone of proximal development*). Vigotski (2004a) defende a existência de um “campo de possibilidades”, já que a perspectiva histórico-cultural não admite predeterminações, pois o desenvolvimento só ocorrerá a partir do amálgama de uma série de fatores, biológicos e socioculturais. Segundo Prestes (2010), a expressão mais próxima do original russo é zona de desenvolvimento iminente, enfatizando as possibilidades de seu desenvolvimento, “pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento”. Na explicitação mais difundida, a ZDP é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes (PRESTES, 2010, p. 173).

A significação pressupõe a criação e o uso de signos por meio dos quais é possível construir novas conexões cerebrais. Tanto os instrumentos quanto os signos ajudam o indivíduo a agir no mundo, e a partir dos processos mentais elementares ocorre o desenvolvimento mental superior, que usa a mediação semiótica²⁹ atuando na construção de processos mentais superiores. Essa construção por sua vez, é prolongada e complexa no ser humano.

Segundo Vygotsky (1984), o ambiente tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual da criança, ou seja, o desenvolvimento ocorre de fora para dentro. Assim, a internalização, que permite absorver o conhecimento vindo do contexto, é fundamental. As influências sociais, em vez de biológicas, são a base da teoria da aprendizagem de Vygotsky. A internalização está diretamente relacionada à repetição³⁰: a criança se apropria da fala do outro e a torna sua. Isso ocorre no processo de socialização, através da linguagem, pois, quando se relaciona com o outro, a criança reconstrói as formas culturais, o pensamento, as significações e os usos das palavras e um processo interativo de internalização de conceitos.

Para esse autor, a cultura ao redor do indivíduo é uma das principais influências nesse processo. Pela interação social, cada pessoa aprende, desenvolve-se, cria formas de agir no mundo e amplia os meios de atuar no complexo contexto que a cerca. Assim, o professor media a ampliação do conhecimento da criança e facilita sua aprendizagem por meio das interações que têm com ela. Dessa forma, sempre que há algum tipo de troca, há aprendizagem, já que o ser humano não é um ser passivo.

²⁹ O conceito de mediação semiótica é um bom instrumento para pensar o psiquismo humano como um processo permanente de produção. Esse conceito revela-nos a origem social das funções psíquicas e a natureza semiótica da atividade psíquica. A capacidade imaginária do ser humano permite-lhe a construção de um universo simbólico que define a especificidade de sua natureza. A entrada nesse universo, pela sua apropriação através dos mecanismos de internalização e pela produção cultural, representa para o recém-nascido a razão de sua existência e a condição para tornar-se humano (PINO, 2000).

³⁰ A internalização é relacionada ao recurso da repetição onde a criança apropria-se da fala do outro, tornando-a sua. Os sistemas simbólicos organizam os signos em estruturas, estas são complexas e articuladas. Essas duas mudanças são essenciais e evidenciam o quanto são importantes as relações sociais entre os sujeitos na construção de processos psicológicos e no desenvolvimento dos processos mentais superiores. Os signos internalizados são compartilhados pelo grupo social, permitindo o aprimoramento da interação social e a comunicação entre os sujeitos (VYGOTSKY, 1984).

Pensando nas questões já discutidas nesta seção, em especial nas relações entre afetividade e educação, é que tratamos na próxima seção sobre a política de educação, incorporada na BNCC. Busca-se, por meio da discussão, entender qual é a concepção de afetividade e educação que ela preconiza para o trabalho docente nos anos iniciais nas escolas de educação fundamental.

3. AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: A VISÃO DA BNCC

O objetivo desta seção é realizar uma discussão sobre a concepção de afetividade e educação no processo de ensino e de aprendizagem, contida nos fundamentos teóricos da BNCC. Para tanto, primeiro realiza-se um breve histórico sobre o processo de elaboração e de implementação da BNCC para o ensino fundamental, para, na sequência, discutir sobre a sua concepção de habilidades e competências socioemocionais.

A visão de afetividade e educação comportada pela BNCC, no âmbito das habilidades e competências socioemocionais é o eixo, a partir do qual, na sua concepção, o professor deve trabalhar para desenvolver nos educandos as habilidades necessárias para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho.

Após a década de 1990, pós Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, temos uma série de documentos de políticas educacionais que conduzem a educação no âmbito nacional. Esses documentos buscam padronizar e nortear a prática educativa no Brasil, dentre eles podemos citar: os Parâmetros Curriculares Nacionais³¹, Diretrizes Curriculares Nacionais³², o Plano Nacional de Educação³³ até chegar na BNCC³⁴ que é o mais

³¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCNs são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais (BRASIL, 1998).

³² As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências. (BRASIL, 2013)

³³ O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “cabará aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 abr. 2022 (BRASIL, 2014).

recente documento que organiza o trabalho em âmbito educacional no país.

Todos esses documentos que embasam a política educacional, estão pautados na Constituição Federal no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação (BRASIL, 1988).

3.1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

O primeiro documento que faz referência à BNCC é o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que traz a seguinte redação:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Neste artigo da Constituição Federal de 1988 fica claro a necessidade de se constituir um documento fixando os conteúdos mínimos para o ensino fundamental assegurando a formação básica comum aos estudantes brasileiros. O artigo ainda trata sobre o ensino religioso e a língua a ministrar o ensino no Brasil.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 - (PCNs) (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares de 2013 (BRASIL, 2013) também fazem referência à necessidade de elaboração de um documento norteador do trabalho pedagógico nas escolas de educação básica, com conteúdos mínimos que são considerados direitos de

³⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (BRASIL, 2017).

aprendizagens que os alunos possuem, e que a escola deve desenvolver no processo de ensino e de aprendizagem.

Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular é fruto de um processo de debate muito superficial com pouco diálogo entre os principais atores da educação, como professores, coordenadores, gestores, pesquisadores e alunos.

Em 18 de junho de 2015, o MEC³⁵ publicou a Portaria nº 592/2015, junto com o CONSED³⁶ e a UNDIME³⁷ e Instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, esse foi o grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC. A portaria institui:

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime.

§ 3º A composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 2º É atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016.

Parágrafo único. A discussão pública a que se refere o caput desse artigo será realizada nas unidades da federação sob a coordenação das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da Educação Básica (BRASIL, 2015a).

A comissão constituída com a participação de diversos especialistas, um processo de mobilização nacional liderado pelo Conselho Nacional de Secretários

³⁵ Ministério da Educação e do Desporto.

³⁶ Conselho Nacional de Secretários de Educação.

³⁷ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), além de mais de 12 milhões de contribuições de educadores e da sociedade civil, em consultas públicas, que foram pouco aceitas na redação do documento final, ficou responsável pela primeira versão da BNCC.

Paralelamente à organização do Conselho Nacional de Educação para estudo e discussão sobre o tema de construção da BNCC, o MEC já vinha desenvolvendo ações e estudos sobre o assunto com o fomento de suas ações a partir de 2014. Para tanto, foi disponibilizado para leitura o estudo “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”.

No contexto político nacional de 2015 à 2017, justamente o período de construção da BNCC, foi um momento conturbado, marcado por uma dinâmica social conflituosa que culminou com o *impeachment*³⁸ da presidenta Dilma Rousseff. Esse processo teve uma repercussão desastrosa em todos os setores da sociedade, sendo bastante questionado até hoje por muitos estudiosos da ciência política.

Foi nesse conflituoso cenário, de muitas mudanças, inclusive ministeriais e na própria comissão de organização do documento, tomado por disputas políticas e ideológicas, que se construiu a BNCC. A versão inicial do documento em 2015 foi proposta pelo, então, Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, ainda no governo da Presidenta Dilma Rousseff. O material continha 302 páginas e apresentava um currículo com fundamentação teórica para as modalidades e etapas da Educação Básica (EI, EF e Ensino Médio).

O MEC convidou cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, sendo professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento. Esses profissionais foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC, apresentada em setembro do mesmo ano (BRASIL, 2015b).

³⁸ Impeachment é um termo de origem inglesa que significa impedimento e é aplicado a um chefe de Estado para afastá-lo de seu cargo. É um processo político-criminal que visa destituir alguém de um cargo governativo em países com modelos de governo presidenciais. (FERNANDES, Cláudio. "Impeachment". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/politica/impeachment.htm>. Acesso em: 12 abr. 2022).

Essa versão foi colocada em consulta pública pela internet, pouco divulgada, num período que compreendeu os meses entre outubro de 2015 até sua finalização em março de 2016. Houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, segundo dados do próprio MEC, tendo a participação de aproximadamente 300 mil pessoas da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e instituições científicas. Ocorreu ainda pareceres de especialistas nas contribuições que foram sistematizadas em março, a maior parte por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que subsidiaram o MEC na “segunda versão”. Apesar de essa consulta pública ter sido feita pela internet, em muitos aspectos, as contribuições não foram acolhidas e nem consideradas.

Em maio de 2016, o MEC publicou a “segunda versão” do documento da BNCC contendo um total de 652 páginas. Nesse período o Ministro da Educação era Aloízio Mercadante que, com discurso de democracia, justificou o acréscimo nas páginas da base. Essa versão teve alterações significativas na fundamentação teórica da Base, quanto à estrutura, enfatizando agora os direitos de aprendizagens que ora eram objetivos de aprendizagem. Os direitos de aprendizagem estão pautados em princípios éticos, políticos e estéticos e, segundo a BNCC: “devem orientar uma Educação básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas” (BRASIL, 2016, p. 33).

A metodologia utilizada na proposição da segunda versão disponibilizada e submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores foi em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em todo país, entre junho e agosto de 2016.

A análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por área de estudos/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam *slides* com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração quando necessário.

A partir das contribuições advindas nos seminários o CONSED e a UNDIME elaboraram um relatório e encaminharam ao Comitê Gestor do MEC que foi o

responsável pelas definições e pelas diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão” encaminhada ao CNE em abril de 2017, já sob a terceira substituição do Ministro de Educação, José Mendonça Bezerra Filho.

A “terceira versão” da BNCC incorporou novas mudanças e passou a contemplar, apenas, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a correta argumentação sobre o não atendimento legal da exclusão do Ensino Médio, nessa versão.

A Comissão Bicameral no CNE ficou encarregada por todo o estudo e pelos próximos encaminhamentos em relação à BNCC e, em reunião realizada no dia 08 de maio de 2017, deliberou que seriam realizadas 5 (cinco) audiências públicas nacionais, sendo uma em cada região geográfica do país (Região Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste), com a participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão do tema.

Nas audiências estiveram presentes um total de 1.707 participantes com 283 intervenções. As propostas apresentadas nas audiências deram origem à uma planilha que agrupou os assuntos abordados e subsidiou o documento entregue ao MEC “Questões e proposições complementares ao Ministério de Educação”, contendo dez itens (questões e proposições) e o registro de ênfases que o debate indicou como muito significativo.

Em dezembro de 2017, o MEC encaminhou ao CNE a “terceira versão” da Base Nacional Comum Curricular, construída de forma autônoma pelo Comitê Gestor. A análise detida nas audiências, quanto a essa versão, não se efetivou e a tramitação rápida do assunto, na Comissão Bicameral, comprometeu o processo de discussões e de deliberações. Neste mesmo ano a BNCC foi homologada trazendo mudanças e alterações na sua proposta inicial.

A cerimônia de homologação ocorreu em 20 de dezembro e contou com a presença do Ministro da Educação José Mendonça Filho e do, então, Presidente Michel Temer, além de outras autoridades. O evento reuniu secretários do estado e município, bem como especialistas e representantes do terceiro setor. Mendonça Filho ainda reafirmou que o MEC destinaria cerca de R\$ 100 milhões no orçamento de 2018 para as ações de implantação da base, conjuntamente com estados e municípios. Entre essas ações está a ampla divulgação do guia de implementação

da base, um Guia feito por gestores, para gestores, elaborado antes mesmo de sua homologação (<https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/2017>).

Em relação à BNCC em sua intenção inicial, ainda, de acordo com o Movimento pela Base Nacional Comum, era promover a construção de um documento para a promoção da igualdade educacional, do alinhamento de elementos do sistema brasileiro em todas as esferas, vindo a servir como espinha dorsal para os direitos de aprendizagem de cada aluno, para a formação dos professores, para os recursos didáticos e para as avaliações externas.

No documento apresentam-se conceitos e definições na sua fundamentação teórica e se estabelecem conteúdos mínimos, indispensáveis para a rede pública de ensino, que deverão ser articulados com a realidade e com a vivência dos alunos.

Ao analisar o processo de elaboração das versões da BNCC, percebe-se forte envolvimento e predomínio dos interesses capitalistas. O discurso fundamental que permeia o ideário dos reformadores empresariais diante das políticas educacionais, em especial a criação de uma base nacional comum, é sem dúvida a questão da qualidade da educação dentro de uma lógica gerencialista.

Numa leitura mais atenta, o que possibilita uma análise séria do material elaborado, é possível perceber que, todo o texto da BNCC está entreposto, desde sua introdução, por objetivos embasados para desenvolver nos educandos “competências e habilidades”, consideradas como fundamentais para esta sociedade, onde cada um deve ser capaz de promover a sua própria existência, sem, contudo, encontrar as possibilidades propícias para isso (BRASIL, 2017a).

Costa (2018) explica:

[...] para adquirir novas habilidades é necessário ser competente. Sob essa ótica, o conhecimento está centrado na pessoa, o indivíduo é o principal agente desse processo de conhecimento, com base nesse fundamento, tivemos algumas adequações nas formações como o ensino a distância e até mesmo na formação de professores. Isso justifica o discurso com base neoliberal no âmbito educativo, no qual cada um é o gerenciador do seu próprio sucesso ou do seu fracasso, nesse discurso meritocrático, que atribui a cada um a produção da sua própria existência (COSTA, 2018, p. 107).

Enfim, é o interesse do sistema capitalista na educação dos futuros trabalhadores. Vale destacar que, a educação não pode ser tratada como um negócio e nem o aluno como um produto. Pois, a educação é um processo de

desenvolvimento de pessoas em sentido amplo de formação, que implica em saberes e práticas que propiciam a compreensão da realidade e do mundo.

Não obstante, a educação deve oferecer aos educandos as condições objetivas para a análise crítica, a reflexão, as resistências e as transformações sociais. Isso significa que a educação tem caráter contra hegemônico e emancipador das camadas mais populares, por meio da participação na escola e na vida pública.

Rubinstein (1963) afirma que “[...] a educação em si mesma, depende das condições gerais da vida social”, complementando o autor, Alexandre Pito Giannoni e Luana de Lima Menezes (2019) esclarece:

A transformação das condições da vida social, somente se desenvolve por meio da atividade do sujeito. É por meio dela que os novos ideais de uma sociedade se conservam ao longo da história. Entretanto, não podemos simplesmente adotar uma postura idealista ou mecanicista frente a esta situação. Sabemos que a educação por si só, encerra-se em uma proposta idealista de transformação dos seres humanos (Giannoni & Menezes, 2019, p. 21).

Na percepção desses autores, uma mudança social ou educacional só ocorre quando os indivíduos forem capazes de, por si mesmos, lutar pela mudança nas condições de vida. Nesse aspecto é que a educação contribui para as mudanças sociais, quando primeiro ela for capaz de mudar as consciências e a visão de mundo das pessoas. No entanto, a organização da Base em conteúdos que priorizam o desenvolvimento de competências individuais e de habilidades destinadas às práticas e ao saber fazer, coadunam com uma formação pragmática que coloca em xeque o desenvolvimento das consciências sociais e contribui para a manutenção dos interesses de reprodução e acumulação do capital das classes já privilegiadas pela divisão social do trabalho.

A BNCC está organizada em seções, sendo a primeira seção destinada à Introdução na qual se apontam as “Dez competências gerais da Educação Básica”. Logo a seguir, na segunda seção, aparece a estrutura do documento, relacionando a maneira como ele foi organizado, e a seção três, que se refere ao segmento da Educação Infantil, trazendo os Direitos de Aprendizagem para essa etapa educacional. A seção quatro refere-se à etapa do Ensino fundamental, que abrange os anos iniciais e anos finais, sendo os primeiros anos foco do nosso objeto de discussão e de estudos.

Ainda em dezembro de 2017, no dia 22, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e das respectivas modalidades, no contexto da Educação Básica, sendo que a Base para o Ensino Médio seria objeto de elaboração e deliberação futura (BRASIL, 2017b).

Nas Disposições Finais e Transitórias, o Capítulo V da resolução determina que os currículos sejam adequados à BNCC em um prazo máximo de dois anos. Segundo o documento, as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala devem se adequar no prazo de um ano.

Quanto à formação inicial e continuada de professores, as normas, os currículos dos cursos e os programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB 9394/96, devendo ser implementados, também, no prazo máximo de dois anos. Salienta-se sobre a previsão de revisão do texto da Base a cada cinco anos, a contar de sua homologação (BRASIL, 1996).

Enfim, no decorrer desse processo de construção da BNCC, houve embates políticos entre grupos com visões distintas de educação, pressões de diversos setores, mudanças na política e na economia brasileira, dois presidentes e três ministros, em um espaço de tempo inferior a 3 anos. Nesse contexto, o Brasil aprovou sua BNCC, que passou a compor, obrigatoriamente, 60% do currículo (parte comum nacional) de mais de 180 mil escolas em todo o território nacional, impactando em cerca de 35 milhões de estudantes (BRASIL, 2017).

O documento constituído, a BNCC, tornou-se oficial e obrigatório e intenta estabelecer com alvura o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os alunos da Educação Básica têm direito. As Redes de Ensino e as instituições escolares, públicas ou privadas, passaram, a partir de sua promulgação, a ter uma referência nacional e obrigatória para a elaboração ou a adequação de seus currículos e de suas propostas pedagógicas. Entretanto, a base traz em seu bojo uma relação entere afetividade e educação distante da concepção Histórico-Cultural, focando a formação em habilidades e competências, sobre as quais discorreremos a seguir.

3.2. BNCC: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Nesta subseção discutimos a visão que a BNCC apresenta sobre a relação existente entre afetividade e educação que, em sua percepção, parece traduzir-se em habilidades e competências socioemocionais. Para a Base, elas são necessárias à formação humana, como pressuposto para a constituição do sujeito empreendedor, modelo desejado nos tempos atuais, para a acumulação e a reprodução do capital, das classes já hegemônicas no âmbito do capitalismo.

Cabe destacar aqui a visão que a BNCC traz ao afirmar que, a educação socioemocional já vinha ganhando espaço nos currículos há algumas décadas, graças à sua inegável contribuição para o desenvolvimento social, emocional, ético e cognitivo dos alunos. Se antes era um diferencial que as melhores instituições ofereciam, ela agora se torna essencial a partir da aprovação da BNCC do Ensino Básico (BRASIL, 2017a).

Logo no início do documento BNCC, subscrevem-se algumas definições e em seguida é apresentada sua estrutura sendo assim definida:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017a, p. 7).

A BNCC evidencia duas metas fundamentais, quais sejam: a importância para a “formação humana e integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”; e “contribuir para o alinhamento de outras políticas públicas e ações” em todas as esferas de governo. E ainda normatiza que, por meio dessa organização curricular seja “garantida” uma grade mínima de conteúdos em todo o território nacional, por meio dos segmentos responsáveis pela sua execução (BRASIL, 2017a).

Nesse contexto vê-se claramente as determinações impostas pelos órgãos ou organizações multilaterais³⁹, que tem como principal objetivo desenvolver políticas

³⁹ Órgãos ou organizações internacionais, também chamados de instituições multilaterais, são entidades constituídas por meio de tratados ou acordos pelas principais nações do mundo, com o objetivo de trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade

educacionais vinculadas às questões econômicas e de caráter humanitário. Essas ações visam à diminuição das mazelas geradas pelo capitalismo, como é o caso das políticas idealizadas pela Unesco para os países em desenvolvimento, como os países da América Latina, dentre eles o Brasil.

Em todo o texto do documento há uma forte ênfase nas “competências gerais”, cabendo ao ensino escolar trabalhar nas aprendizagens essenciais assegurando aos alunos o desenvolvimento delas no contexto pedagógico, como os direitos de aprendizagem. Entende-se por aprendizagens essenciais: cuidar e educar; formação do vínculo; incentivo à autonomia; respeito ao ritmo da criança independente da idade; observação ativa; e exploração livre com contextos planejados (BRASIL, 2017a).

Ao contemplar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na matriz curricular, a Base, em seu texto, reconhece a qualidade que esse trabalho acrescenta à educação. Segundo ela, é um passo definitivo na renovação da escola, que deixa de ser transmissora de conhecimentos para transformar-se em um espaço de desenvolvimento integral do aluno.

Na prática, isso quer dizer que os alunos devem utilizar os saberes para dar conta do seu dia a dia, sempre respeitando princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Esse pensamento aliado à teoria Vygotskiana traria grande avanço educacional, ao passo que aliado aos fins econômicos e mercantilistas, como é o caso a que está direcionado em nosso país por meio da BNCC, perde a sua essência e o principal objetivo do trabalho realizado pelo professor com a aprendizagem, transformando sua prática em mera reprodutora do capitalismo.

No contínuo avanço em relação às políticas públicas, percebe-se que, nas últimas décadas, as dimensões afetivas e cognitivas, bem como suas consequências em relação ao ensino, têm sido discutidas, inclusive na BNCC, na qual apresenta-se essa relação para que a aprendizagem ocorra de maneira íntegra e satisfatória.

Todavia, quando busca-se na política educacional nacional esse fortalecimento tudo se esvai, pois o fim econômico e os interesses políticos e

humana: política, economia, saúde, segurança, educação, etc. Têm a finalidade de aconselhar os governos sobre as políticas que devem usar para combater a desigualdade. Eles incluem a ONU, o FMI, a OCDE, o Banco Mundial, o Conselho de Estabilidade Financeira, UNESCO, OMS, OEA, OTAN, OMC, OIT e outros (DECICINO, Ronaldo, 2013)

mercadológicos perpassam essa intenção sobrepondo-se à própria teoria Vygotskiana e à essência da escola na sociedade.

Na visão de Dias (2010) sob a perspectiva neoliberal não há sucesso, não é possível uma aprendizagem na íntegra e satisfatória amparada em competências e habilidades, pois, conforme ele entende: “A meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional (DIAS, 2010, p. 76).

O que é possível inferir, a partir dessas ideias supracitadas, é que na sociedade atual, a educação busca oportunizar a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar com eficiência na sociedade capitalista. Sendo assim, esse conceito de competências carece de muitas reflexões e pensamento esclarecedor para que possamos entender a intenção subentendida nesse ideário político e ideológico.

Na intenção de melhor esclarecer o conceito de competências proposto pela BNCC, recorreremos aos postulados de Costa (2018) que faz a seguinte afirmação:

O conceito de competências, que aparece no pensamento educacional brasileiro e nas reformas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura, merece uma reflexão sobre os seus objetivos e perspectivas de formação. Primeiramente temos que iniciar a reflexão com base em algumas questões que se fazem presentes no campo educativo: Qual objetivo de formação educacional estamos buscando para as próximas décadas? A ênfase será baseada numa perspectiva democrática ou a serviço da reprodução das desigualdades sociais? (COSTA, 2018, p. 107).

Se pretende-se compreender o significado de competências exposto pela BNCC para a nossa educação deve-se, na concepção dos autores estudados, distinguir os interesses socioeconômicos e políticos incutidos na educação pública e que contribuem para a reprodução do capital e a hegemonia social das classes dominantes.

Na esteira desse movimento, uma tentativa de aproximar a teoria Vygotskyana das intenções subjacentes aos ideários políticos da BNCC fica totalmente descaracterizada e, portanto, descartada, conforme entende o professor Newton Duarte (2001a), quando já discutia, no final do século XX, a utilização indevida da teoria Histórico-Cultural no ideário político ideológico que juntava

Vygotski ao “aprender a aprender”⁴⁰ proposta de educação para as teorias educacionais pensadas para o novo século XXI e que continua permeando as políticas educacionais atuais numa perspectiva de educação liberal. Então, ele explica o seguinte:

À primeira vista poderia parecer que estamos aqui tratando de duas questões distintas: uma seria a da aproximação entre a teoria vigotskiana e o lema educacional “aprender a aprender”, enquanto a outra seria a das tentativas de secundarizar a importância do marxismo para a psicologia de Vigotski e torná-la, assim, compatível com os ideários neoliberais pós-moderno. Esta segunda questão seria de natureza filosófico-político-ideológico, enquanto a primeira seria de natureza psicológica e pedagógica. Pois bem, nosso intento neste trabalho será justamente o de procurar convencer o leitor de que existem aí duas questões de diferente natureza, mas sim apenas dois aspectos de um mesmo processo de luta ideológica. Isso porque o lema “aprender a aprender” é por nós temperado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2001a, p. 22-23).

Nota-se uma grande distorção, se consideramos existir nas leituras que difundem o pensamento de Vygotsky como um adepto do “aprender a aprender”, o professor Duarte reforça em seus escritos que:

Já assinalamos que as leituras neoliberais e pós-modernas da obra de Vigotski acabam por confluir, de uma forma ou de outra, para os ideários pedagógicos afinados com o lema “aprender a aprender”. Esse fenômeno, insistimos, não é restrito à educação brasileira. Trata-se de um fenômeno inserido na lógica do capitalismo “globalizado”. A centralidade do lema “aprender a aprender” no pensamento pedagógico contemporâneo pode ser constatada no texto do documento intitulado “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, também conhecido como Relatório Jacques Delors (DUARTE, 2001b, p. 47).

Muito distante de Vygotsky a concepção da BNCC, cujo lema é “aprender a aprender” mais se aproxima de uma concepção construtivista do que da teoria

⁴⁰ “Aprender a aprender” foi um lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. “No mundo todo, livros, artigos e documentos oficiais apresentam o “aprender a aprender” como um emblema do que existiria de mais progressista e inovador, um símbolo da educação do século XXI” (DUARTE, 2001a).

Histórico-Cultural defendida pelo teórico, distanciando-se, assim, da pedagogia histórico-crítica.

Nota-se que o documento norteador não se aproxima do método dialético, buscando sempre a intenção mercadológica, esvaindo-se de nosso teórico. Portanto, quando intentamos um método dialético no processo de desenvolvimento humano, as funções superiores que caracterizam a consciência humana devem estar pautadas pelas relações entre seres humanos e na sua cultura em sociedade.

Além disso, rodeados por uma sociedade impregnada de desigualdades sociais, torna-se, ainda, mais necessária essa discussão da relação cognitivo-afetiva maquiada no documento atual nas competências socioemocionais. Porém, se buscarmos o significado de competências e habilidades no documento, veremos o seguinte:

Na BNCC, competência é definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p. 8).

É importante, antes de qualquer discussão sobre o assunto, buscarmos entender o que é uma competência. Dessa forma, podemos dizer que a competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de se resolver uma determinada situação. Um dos grandes teóricos que discorrem sobre o assunto é Philippe Perrenoud⁴¹ (1944).

Segundo Perrenoud (1999, p. 30): "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 7).

⁴¹ Philippe Perrenoud é doutor em Sociologia e Antropologia e atua nas áreas relacionadas à currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Apesar de atuar nestas áreas, o autor não é um Pedagogo de formação. Perrenoud faz propostas diretrizes norteadoras para a implementação do processo de ensino e aprendizagem por competências (PAULA, Ricardo Normando Ferreira de, 2000). Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/philippe-perrenoud>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Nessa perspectiva, é fundamental diferenciar competência de habilidade. Compreendendo, de forma simplificada, que a competência orchestra um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, enquanto a habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências.

Sendo assim, na própria BNCC competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver situações precisas e complexas, dentro de seu exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A diferença entre competência e habilidade, portanto, é que a primeira é mais subjetiva e pessoal enquanto que a segunda é algo mais prático e mais tangível. É portanto, por meio do exercício de habilidades específicas que chegamos a desenvolver uma competência.

Perrenoud (1999, p. 7) afirma que, "para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se, de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos".

Não obstante, quando se recorre a outros autores, têm-se mais clareza do que pode ser uma competência desenvolvida por um sujeito no processo de ensino e de aprendizagem mediado pelo professor na escola.

Destarte, Ferreira (2001, p. 48) esclarece o que vem a ser o desenvolvimento de uma competência.

A construção de competências é inseparável da formação dos esquemas mentais que mobilizam os conhecimentos adquiridos, num determinado tempo ou circunstância. A mobilização dos diversos recursos cognitivos, numa determinada situação, assegura-se pela experiência vivenciada. O sujeito não consegue desenvolvê-la apenas com interiorização do conhecimento. É preciso internalizá-la buscando uma postura reflexiva, capaz de torná-la uma prática eficaz (FERREIRA, 2001, p. 48).

O autor reafirma a importância da internalização do conhecimento para a formação dos esquemas mentais a partir de situações vividas, com posturas reflexivas para aplicá-los de maneira eficaz.

Já a Base Nacional Comum Curricular, ao propor as atividades de ensino e de aprendizagem na escola, afirma defender um ensino que prioriza o desenvolvimento das habilidades e competências, definindo os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica da rede pública e particular têm direito de aprender,

desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Porém, como sua concepção traz em seu bojo as ideias de Philippe Perrenoud, essa construção de competências mostra-se inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática.

Segundo o teórico que fundamenta o documento norteador, no ser humano os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa, assim como não pode tão pouco os construir por simples interiorização de um conhecimento procedimental, ou seja, os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. Novamente enfatiza-se o distanciamento da BNCC da Teoria Vygotskyana.

A Base afirma que as competências são indispensáveis para a formação do indivíduo, porém o viés econômico das competências e das habilidades apontado na BNCC não contribui para a formação integral do educando, conforme preconiza o próprio documento. Vale lembrar que este documento foi pensado para reproduzir na escola aquilo que está posto na sociedade de classes e, portanto, uma educação que contribua para a reprodução e a acumulação do capital.

Quando se aborda a questão das competências é necessário conceituar também habilidades. Segundo o dicionário Aurélio, habilidade é uma “qualidade daquele que é hábil, capacidade, destreza, agilidade e é, sobretudo, ter habilidade para trabalhos manuais [...]” (FERREIRA, 2010).

Esse conceito alia-se ao que Perrenoud (1999) escreve, pois para ele quando o sujeito passa a mobilizar ou a planejar, então ele está utilizando a habilidade. Assim, na perspectiva de Perrenoud (1999), habilidade trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções, onde são utilizados esquemas de alto nível. Nesse contexto, para o autor, a habilidade é uma série de processos mentais que o indivíduo mobiliza para resolver uma situação real, onde ele precisa tomar uma decisão. Contudo, é importante ressaltar que:

O reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva e que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais, permite-nos propormos o desafio de construir competências e habilidades. Isso significa aprender a aprender a

pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (FERREIRA, 2001, p. 52).

Quando se aprofunda o significado de competências, segundo Phillipe Perrenoud (2000), entende-se que todas as competências contribuem para a concepção, a organização e a animação de situações de aprendizagem e estão aliadas ao processo de aprendizagem diariamente em diversas situações e propostas.

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000, p. 3).

A concepção de educação proposta pelo autor supracitado coaduna-se com a concepção de educação contida na BNCC. As pedagogias pós-modernas, as pedagogias do aprender a aprender, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, o construtivismo, são teorias que priorizam a aprendizagem a partir da autonomia do educando e deixam o papel do professor em segundo plano.

No entanto, essa autonomia está pautada no desenvolvimento das habilidades, ancoradas no saber-fazer, como premissa para o desenvolvimento das competências necessárias para viver em uma sociedade na qual as relações sociais de produção estão completamente alteradas. A necessidade de autonomia é um pressuposto necessário para que cada indivíduo seja capaz de prover a sua própria existência, sem contar com a intervenção do Estado em promover políticas públicas ou políticas sociais, pois, assim será capaz, por meio do conhecimento de intervir na sociedade construindo a cidadania.

Duarte (2001b), ao retomar essa discussão, esclarece que é num cenário, de implantação de novas reformas educacionais, que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais brasileiros. Nesse caso, as ideias de que à educação cabe formar indivíduos autônomos e competentes, capazes de

responder pela produção da sua própria existência. Em tempos de implantação da BNCC, vale retomar aquilo que pensa o autor sobre as políticas e as reformas educacionais que tratam sobre o aprender a aprender. Em sua visão, essa nova concepção de educação

[...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2001b, p. 29).

Pautada nesse esvaziamento do trabalho educativo escolar e capaz de produzir um processo sem conteúdo a BNCC traz em seu documento a necessidade de todas as escolas no território nacional fazerem abordagens educativas com ênfase nas competências gerais para a Educação Básica, considerando que por intermédio da “mobilização do conhecimento”, os objetivos serão alcançados (BRASIL, 2017).

Para a BNCC, a discussão a respeito das competências tem um viés de grande importância, que se aporta justamente no currículo escolar. O trabalho educativo pautado nas competências exige, de todos os agentes envolvidos no processo educativo, uma mudança de postura e, por consequência, um permanente trabalho pedagógico integrado, em que todas as práticas devem ser apreciadas em um processo contínuo de avaliação.

Já na visão de Duarte (2001b) a pedagogia do lema “aprender a aprender”, ou seja, das habilidades e das competências, desmantela a verdadeira função da escola.

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (DUARTE, 2001b, p. 28).

Neste pensamento, ao desconsiderar a importância do aprendizado a partir do conhecimento historicamente acumulado e desvalorizar o saber objetivo, descaracterizando o papel mediador do professor, a BNCC acaba por negar o próprio processo de ensino e de aprendizagem.

Duarte (2001b) ainda afirma que há um equívoco quanto ao lema das competências e habilidades, quando entende essa pedagogia como forma de superação dos problemas e o caminho para uma formação plena do indivíduo, ao contrário para ele o lema “aprender a aprender” é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população.

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2001b, p. 28).

Essa pedagogia do “aprender a aprender”, segundo Duarte (2001b), ao contrário da pedagogia histórico-crítica esvazia a escola quando retira dela a tarefa da transmissão do conhecimento objetivo e a tarefa de possibilitar aos alunos o acesso à verdade.

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano (DUARTE, 2001b, p. 28).

Alinhados aos 4 pilares da educação postos no Relatório Delors⁴² de 1996, organizado pela UNESCO, a BNCC traz a noção de competência no sentido de “aprender a aprender para o saber fazer”, visto que é utilizada para a mobilização e a aplicação dos conhecimentos escolares nas diferentes situações vividas no cotidiano, nas quais o indivíduo necessita aplicar o aprendizado construído.

⁴² O Relatório Jacques Delors, como assim se tornou conhecido, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, teve a contribuição de especialistas de todo o mundo. O Ministério da Educação e do Desporto, apoiou a publicação no Brasil do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XX, sob o título Educação - Um tesouro a descobrir (DELORS, 2001, p. 9).

Nessa visão, a BNCC impõe no currículo o campo mais interessante para transformar o processo pedagógico não apenas em um rol de conteúdos, de disciplinas, mas em um todo, preocupado para além destes saberes, muitas vezes, isolados do mundo em que cada aluno e professor vivem.

Para a Base, o currículo deve expressar e oportunizar a relação entre a construção do conhecimento científico e sua reflexão com a realidade. Porém, nessa realidade nacional há um tratamento materialmente desigual, dificultando a efetivação desse objetivo. Neste contexto, é fundamental perceber que a escola deve repensar suas formas de processar a educação, buscando entender como trabalhar com as competências, por meio de uma mediação para o conhecimento.

Enfim, na visão desse autor, as competências são fundamentais na discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem, assim como para a relação entre educação e realidade. Contudo, Perrenoud (1999, p. 18) responsabiliza a escola pelo não desenvolvimento de competências específicas nos alunos, alertando que:

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

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

No entanto a formação dos educadores, para melhor desenvolver as competências no processo de ensino e de aprendizagem, passa por um momento importante, que é a potencialização de suas competências. Rever algumas práticas e ampliar as competências em diversas outras áreas do processo educativo é fundamental para atingir-se uma ampla formação educacional.

Perrenoud (1999), preocupado com esse debate sobre as competências dos educadores, desenvolveu alguns referenciais sobre o assunto. Ele propõe uma série de competências específicas agrupadas em famílias de competências fundamentais

para os educadores no processo pedagógico, com o intuito de melhor desempenhar e desenvolver suas ações no campo da educação.

Percebe-se, assim, que, cobra-se da escola e do professor que eles ajudem a corrigir as divergências sociais por intermédio dos conteúdos disciplinares e do trabalho docente. A ação docente, nessa perspectiva, perde o caráter humanizador na formação integral dos sujeitos, para formar um sujeito cooperativo, de caráter humanitário, aquele que ajuda a solucionar os problemas sociais focalizados, como é o caso das políticas sociais idealizadas e propostas pela Unesco para os países periféricos, quando pensa a educação como política social de controle da pobreza.

São dez (10) domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação do indivíduo e estão inseridas no documento norteador da política educacional nacional que afirma:

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017).

As dez (10) competências gerais da BNCC, são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e autonomia e responsabilidade, foram criadas para agirem como um fio condutor da aprendizagem. Devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Segundo a BNCC essas competências visam assegurar aos alunos uma formação humana integral e, por isso, não constituem um componente em si. Elas convidam o professor a fazer essa relação entre a aprendizagem, o mundo social e o mundo cultural em que vivemos. No documento norteador coloca a necessidade de inter-relação entre as 10 competências na prática pedagógica em todas as etapas da educação básica.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017).

A seguir, apresenta-se o quadro com as competências e os objetivos que estão dispostos na BNCC:

Quadro 01: 10 Competências na BNCC

<p>>01 Conhecimento Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender e explicar a realidade; - Continuar aprendendo; - Colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 	<p>>06 Trabalho e Projeto de Vida Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender as relações próprias do mundo do trabalho; - Fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
<p>>02 Pensamento científico, crítico e criativo Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigar causas; - Elaborar e testar hipóteses; - Formular e resolver problemas e criar soluções. 	<p>>07 Argumentação Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formular e defender ideias, pontos de vista e decisões que respeitem e promovam direitos humanos, consciência socioambiental e consumo responsável; - Ter posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
<p>>03 Repertório Cultural Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais.</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 	<p>>08 Autoconhecimento e autocuidado Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender-se na diversidade humana; - Reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
<p>>04 Comunicação Utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital), bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se; - Partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos; - Produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 	<p>>09 Empatia e cooperação Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer-se respeitar e promover respeito e acolhimento ao outro e aos direitos humanos; - Valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades; - Abandonar preconceitos de qualquer natureza.
<p>>05 Cultura Digital Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acessar e disseminar informações; - Produzir conhecimentos e resolver problemas; - Exercer protagonismo e autoria. 	<p>>10 Autonomia e responsabilidade Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/bncc-voce-sabe-diferenca-encompetencias-e-habilidades/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Ao pensar em competências socioemocionais precisa-se compreender que seu conceito envolve o estudo das emoções. Como vimos na seção anterior, ao longo da história, as emoções foram abordadas em diferentes perspectivas: da biologia, da neuropsicologia, da psicopedagogia, dos padrões das espécies, da cultura, etc.

Dentre todas essas perspectivas, “[...] aquelas voltadas para as competências socioemocionais no contexto escolar são as de interesse nesse texto por abordarem diretamente as novas diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017a).

Ao ler o documento compreende-se que as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais e, ainda, que todas as escolas deverão contemplar as competências socioemocionais em seus currículos no Brasil até 2020. Ou seja, segundo a Base, haverá a necessidade de adaptar os programas escolares e treinar (concepção do documento) os professores para que possam ministrar essas novas competências, que têm foco em habilidades não cognitivas, muito mais relacionadas ao comportamento e à administração das próprias emoções, mas que impactam positivamente o indivíduo e a relação dele com o mundo ao seu redor.

Essas habilidades, focadas em aptidões não cognitivas, ganharam reconhecimento nos últimos anos devido à percepção de que, quando os alunos aprendem a administrar as próprias emoções, é possível notar um impacto positivo na maneira como absorvem o conteúdo. E isso pode influenciar na sua vida como um todo.

Na concepção de Casel (2013, p 10), a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e de manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Intentando que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das cinco competências apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 02 – Competências socioemocionais

Autoconsciência	^
Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.	
Autogestão	^
Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.	
Consciência social	^
Necessita do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade.	
Habilidades de relacionamento	^
Relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao <i>bullying</i> , por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.	
Tomada de decisão responsável	^
Preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.	

Fonte: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Diferentes órgãos internacionais e nacionais estudam as práticas voltadas ao trabalho com as competências socioemocionais, como por exemplo: *OCDE*, *Casel*, *Wida*, *Center for Curriculum Redesign* e MEC. Além dos estudos teóricos podemos ver a presença dessas competências nas avaliações de grande escala como o PISA (*Programme for International Student Assessment*) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Na visão dessas instituições, a Educação Socioemocional (em inglês, *SEL – Social Emotional Learning*) é o processo através do qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e efetivamente aplicar conhecimentos e atitudes necessários ao longo da vida escolar, educando os corações, inspirando mentes, materializando projetos e contribuindo para a transformação desses estudantes pela educação.

Segundo a professora e doutora norte-americana Pamela Bruening (2018), o conceito de aprendizagem socioemocional foi formalmente desenvolvido há cerca de 20 anos. Ela defende que cabe à instituição escolar não só a manutenção do arcabouço de conhecimentos acumulados na história da civilização, como também o

desenvolvimento de seres pensantes, criativos, construtores de conhecimento, que saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, comprometidos na construção de um mundo melhor. Porém, com a distribuição de recursos de maneira desigual no Brasil e em outros países, fica comprometido o trabalho do educador pensando em todos esses ângulos e lutando contra uma ideologia posta que não condiz com a realidade da política educacional brasileira (BRUENING, 2018).

Vale destacar que, durante o estudo para a elaboração da Base, com o objetivo subsidiar a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares, foi encomendado à UNESCO em 2013 um estudo acerca do resgate do desenvolvimento de habilidades socioemocionais como intencionalidade nas práticas pedagógicas no Brasil.

Para isso, Anita Abed (2014), afirma:

Calcado no pressuposto de que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo foca a compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem. Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade (ABED, 2014, p. 7).

Para a autora, que parece se aproximar da teoria vygotskyana, o ser aprendiz não dissocia o afeto e a cognição, nem tampouco estão dissociados os aspectos cognitivos dos emocionais e dos sociais na aprendizagem. Para ela, eles se relacionam e se constroem por meio da mediação e da qualidade da intervenção pedagógica, que é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares para a garantia do desenvolvimento e da educação de qualidade. A autora afirma ainda que: “transformar o espaço escolar não é uma opção: é uma consequência inevitável do ‘efeito dominó’ em que estamos inseridos” (ABED, 2014. p. 7).

Em nenhum momento supõe-se que os conteúdos que compõem as matrizes curriculares das disciplinas escolares, grande objetivo da educação, será esquecido ou secundarizado, mas propõe-se resgatar os demais aspectos do humano, reintegrando-o em suas múltiplas facetas constitutivas. “Integrar é “tornar inteiro, completar”, é re-unir (unir de novo) o que na realidade nunca foi separado, foi

apenas pensado em separado. Tornar inteiro é resgatar a unicidade, recompor as células, restituir o ser” (ABED, 2014. p. 6).

Para essa autora, assim como na teoria vygotskyana, apresentada na seção 2 deste trabalho, reinserir as habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das instituições é considerar os seres que comparecem à escola em sua integralidade. Por conta da afetividade, as crianças nas relações interativas têm a oportunidade de aprender com maior facilidade. Portanto, comunidade escolar, pais, professores, alunos, equipe pedagógica, cozinheiras, bibliotecários, instâncias colegiadas, têm emoções e estabelecem vínculos com os conhecimentos e com as pessoas numa dimensão afetiva na mediação pedagógica em sala de aula.

Todavia, é bom destacar que a pedagogia das competências não é necessariamente uma nova tendência educacional, mas é um modismo como tantos outros que sempre passam pela educação no Brasil. O objetivo dessa pedagogia é mostrar que, pelo discurso do aprender a aprender, a pedagogia das competências ajuda a camuflar as contradições existentes na nossa sociedade, cuja prática educacional e pedagógica é neoliberal.

Essas pedagogias voltadas para o “aprender a aprender”, que pregam a autonomia dos indivíduos na aprendizagem, ajudam a manter inalteradas as regras do sistema escolar exclusivista e excludente. Isso implica na necessidade de se analisar com critérios e criticidade as impossibilidades da pedagogia escolar em trabalhar para o estabelecimento de novas competências.

As teorias baseadas nas relações sociais conciliam com o paradigma discutido, inclusive na BNCC, pois concebem o humano como resultante de um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução nas e pelas interações sociais.

Todavia, vale lembrar que as concepções de Lev Vygotsky (1896-1934) embasam a compreensão da influência da mediação da cultura e das interações sociais nos sujeitos da aprendizagem. Ele afirma que a interação social extrapola o simples fato do contato com o social nas interações imediatas entre pares. Para esse autor, o social compreende uma relação muito maior, porque é o contato com a cultura humana, historicamente produzida por muitas gerações de humanos. Esse contato se dá na família, na escola e na sociedade, é o processo pelo qual o homem desenvolve e realiza todo o seu potencial humano.

Na escola esse processo de aquisição da cultura humana se dá por intermédio do conhecimento científico sistematizado em conteúdos escolares e o professor tem papel fundamental nele, porque age onde a criança está apta a aprender, que é a zona de desenvolvimento proximal. O papel de mediação do professor no ato educativo se constitui como fundamental para que a aprendizagem ocorra na escola.

Mesmo o documento BNCC trazendo em seu contexto a necessidade do trabalho com as habilidades e as competências socioemocionais, muitos são os questionamentos envolvidos na tarefa de (re)inserir estas como intencionalidade nos currículos escolares.

Ainda que não seja inédita, nem tampouco novidade, a ideia de construir uma escola voltada ao desenvolvimento integral do ser humano, pois, Platão⁴³ quatrocentos anos antes de Cristo já afirmava essa necessidade, ainda pode ser considerado algo bastante revolucionário nos dias de hoje. Inclusive nos meios acadêmicos, as concepções teóricas que pressupõem inter-relações entre “emoção, cognição e socialização na aprendizagem humana” principiam a ganhar força apenas a partir da segunda metade do século passado.

O que é possível entender é que, a chegada dessas teorias ao chão da escola talvez se tenha perdido nestes anos e agora se esteja recuperando, porém com viés econômico na busca de satisfazer os interesses mercadológicos do capital. O que se percebe é que a formação humana hoje não é mais discussão do âmbito educacional, mas, em especial, dos órgãos privados e, sobretudo, daqueles vinculados à economia de mercado.

A popularização da internet, no final do século XX, e dos instrumentos de busca e redes sociais, no início do século XXI, a globalização das economias, as novas organizações sociais do trabalho e as exigências postas pela redesenhada sociedade humana fizeram com que as inquietações e reflexões quanto ao processo de formação humana e o papel da escola ultrapassassem definitivamente os muros das universidades e alcançassem outros setores da sociedade, produzindo novos saberes e mobilizando

⁴³ Platão (427-347 a.C.) foi um filósofo grego da antiguidade, considerado um dos principais pensadores da história da filosofia. Era discípulo do filósofo Sócrates. Sua filosofia é baseada na teoria de que o mundo que percebemos com nossos sentidos é um mundo ilusório, confuso. O mundo espiritual é mais elevado, eterno, onde o que existe verdadeiramente são as ideias, que só a razão pode conhecer (FRAZÃO, 2019).

iniciativas de pesquisas e projetos de diferentes ordens (ABED, 2014, p. 107).

Paralelo ao estudo da UNESCO em março de 2014, ocorreu o “Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século 21” promovido pela OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*), Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e MEC, reunindo lideranças educacionais de vários países para compartilhar conhecimentos sobre habilidades socioemocionais e refletir sobre possíveis alternativas para escolas, professores e pais no intuito de melhorarem o contexto de aprendizagem e o progresso social.

Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes”, afirmou Paim José Henrique Paim, Ministro da Educação. Viviane Senna complementou a reflexão ao afirmar que “Todos temos um currículo oculto com esse tipo de competências, um conjunto de habilidades que às vezes nem sabemos que temos, e o desafio é tornar esse conjunto visível e desenvolvido intencionalmente (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014: 1-2, *apud* ABED, 2014, p. 109).

Como o próprio objetivo de melhorar o contexto de aprendizagem e o progresso social está delineado na política educacional, valorizando ações e iniciativas que desenvolvam competências socioemocionais nos estudantes visando ao preparo para o mercado de trabalho e para o progresso social.

Concorda-se que a função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento científico e técnico imediatos, porque ela busca desenvolver em cada indivíduo a humanidade que foi historicamente produzida pela coletividade de muitas gerações que nos antecederam. Todavia, o discurso mercantilista de que é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhes possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada por avanço das mudanças, contamina toda ideia disseminada na teoria Vygotskyana de mediação da cultura e das interações sociais nos sujeitos da aprendizagem para sua construção humana.

Na concepção de Abed (2014), a escola é uma alternativa para combater problemas sociais e materiais trazidos pelos alunos, sobretudo as questões familiares.

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma “escola suficientemente boa”, com “professores suficientemente bons” (parafraseando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus (ABED, 2014, p. 112).

Partindo deste contexto, o conhecimento científico fica secundarizado às questões sociais e às carências materiais. Porém, a escola e o professor precisam superar essa situação e buscar na teoria Vygotskyana amparo para o trabalho com as competências socioemocionais, ou seja, trabalhando com a afetividade e a cognição utilizando a mediação entre o aluno, o conhecimento e as interações culturais. O desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo de apropriação dos elementos e processos culturais, ocorrendo no sentido do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro (pessoas físicas ou agentes culturais). Portanto a aprendizagem desempenha um papel crucial na medida em que possibilita o processo de desenvolvimento cognitivo.

Ao contrário disso, no documento norteador da política educacional brasileira está cravado o lema “aprender a aprender”, justificando-se que na esfera mundial, ser criativo, comunicar-se, ser participativo e produtivo requer muito mais que acumular informações, pois a prioridade é saber conviver e não propriamente o conhecimento científico. Nesse diapasão Duarte (2001) afirma que essa pedagogia nunca deixou de permear a educação após as décadas de 1970 e 1980:

Há um forte movimento internacional de revigoramento das concepções educacionais calcadas no lema “aprender a aprender”. Usamos o termo revigoramento e não retomada, por entendermos que falar em retomada desse lema talvez deixasse a desejar em termos de fidelidade à história da educação neste século. Isto porque a rigor o “aprender a aprender” nunca deixou de estar presente no ideário dos educadores, como um lema carregado de um julgamento de valor totalmente positivo, a despeito das análises críticas dirigidas ao ideário escolanovista nas décadas de 1970 e 1980 por autores como Bogdan Suchodoiski (1984). George Snyders (1974), Dermeval Saviani (1989) e outros (DUARTE, 2001b, p. 51).

Nesse cenário, de competências e habilidades os profissionais formados na educação brasileira só conseguirão êxito se souberem se adaptar e se adequar às rápidas e constantes mudanças impostas pelo mercado de trabalho, ou seja, a educação está totalmente atrelada à mão de obra com foco no conhecimento centrado no indivíduo, impondo a ele a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar e na vida pessoal, evidenciando assim, totalmente o discurso neoliberal.

Na visão de Dias (2010, p. 76) “[...] a meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. Visa permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar com eficiência [...]”.

De acordo com o documento, a função da escola passa a ser a de habilitar os indivíduos para torná-los aptos a desempenhar alguma função no mundo do trabalho. Isso, por sua vez, coloca a escola e o ato educativo à mercê do mercado de trabalho, fazendo com que o aluno seja preparado e competente para garantir o seu próprio emprego, essa função diverge da verdadeira função do ato educativo. Nesse contexto, afetividade e cognição se dissociam, ficando relegada ao trabalho dos interesses capitalistas embutidos no texto da Base com discursos de formação para a cidadania.

Essa visão de escola e de prática educativa que prima por evidenciar o sujeito como elemento responsável numa didática auto formativa e basicamente individual, traz como resultado o esvaziamento do papel da instituição escolar e da condição do professor como mediador do processo educacional. Por consequência, a escola é incumbida de preparar o indivíduo para atender ao mercado e aos interesses capitais, transformando-o em pessoa competente e empreendedora que, com seus esforços, frente as muitas desigualdades e dificuldades, garantirá sua subsistência por meio do seu emprego. Nesse papel, a escola não prioriza as questões acadêmicas, que seria sua real função social, e coloca em segundo plano o conhecimento adquirido e acumulado, porém, a sociedade cobra esse papel da escola, pois, só assim formar-se-á cidadãos críticos e conscientes.

Nessa perspectiva mercadológica e de caráter social, em que está pautada a BNCC, a educação sempre aparece como solucionadora dos problemas sociais cabendo a ela o papel de amenizar esses conflitos sociais. No documento é comum termos como: habilitar o aluno a se adaptar às mudanças sociais e às questões

mercadológicas, adquirir conhecimentos para intervir na sociedade e adaptar-se a realidade do mundo de trabalho. Esses termos deixam claro a predominância do trabalho com as competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola buscando preparar um indivíduo para atuar na sociedade de acordo com os interesses do capitalismo.

Segundo Duarte (2001a) no viés construtivista o “aprender a aprender”, preconizado no trabalho com as competências e habilidades é visto como a última finalidade da educação, nessa proposta o construtivista espanhol César Cool (1994) já afirmava esses princípios que foram utilizados para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 e que agora são retomados pela BNCC:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1994, p. 136).

Para o autor aprender sozinho seria o ideal para que cada indivíduo adquira autonomia, enquanto que aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa comprometeria a segurança e a autonomia sendo até obstáculo para o indivíduo.

Contra-pondo-se a essa afirmativa, Newton Duarte (2001a, p. 36) declara:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém (DUARTE, 2001a, p. 36).

Nesse diapasão, Newton Duarte se aproxima da teoria Histórico-Cultural, demonstrando a importância da interação, da herança cultural, do conhecimento científico culturalmente e historicamente acumulado e mediado por um adulto através dessas interações que favorecerá o aprendizado. Para ele, “[...] é possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001a, p. 36).

Já na proposta neoliberal da BNCC, o sucesso do indivíduo só será possível na proporção que a educação perpassa toda a sua vida. Na redefinição do ato educativo proposto pela pedagogia das competências e habilidades, impõe um novo propósito no século XXI, e passa a se responsabilizar pela promoção da autonomia dos indivíduos na vida em sociedade e no mundo mercadológico.

Duarte segue explicando a visão que, desde o final do século XX, está proposta pela Unesco para a educação do século XXI. Conforme ele entende, na pedagogia das competências e habilidades, o professor não precisa fazer a crítica da realidade social, mas, o professor deve saber quais são as competências sociais que contribuirão para os seus alunos para que eles possam se integrar ao mercado de trabalho, sem propor uma mudança radical na forma de organização social.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001a, p. 38).

Um dos discursos mais intensos no documento trata-se de “currículo” e “formação de professores”. A BNCC propõe uma flexibilização curricular com adaptação para a realidade, pois, nessa proposta a educação está envolta às questões de caráter político, ou seja, está sujeita aos condicionantes externos. Paralelo a isto, segundo o documento, é preciso levar os professores a refletirem sobre os paradigmas que sustentam as suas práticas e instrumentalizá-los por meio de programas de formação consistentes, tanto do ponto de vista teórico como prático, para que eles possam de fato ser os agentes de mudança na educação.

A Base ainda propõe que os docentes promovam habilidades socioemocionais em seus estudantes, eles mesmos precisam do apoio para assumir o papel de protagonistas privilegiados da cena pedagógica. Nesse sentido Abed (2014) esclarece:

[...] o que não é tarefa fácil, nem simples. Afinal, somos “seres do nosso tempo”, a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser “autor de mudanças” exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Estes, para tanto, precisam que os gestores da escola cumpram seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes (ABED, 2014, p. 8).

Enfim, o educador atual é fruto de uma escola tradicional onde, muitas vezes, sua formação era vazia de sentidos, de sentimentos, prevalecendo apenas a cognição em detrimento aos afetos e das emoções. Esta escola não relacionava afetividade e cognição, desconsiderando os princípios da THC e esvaziando os conteúdos com práticas mecânicas e descontextualizadas.

Parafraseando ABED (2014), a partir das questões supracitadas, percebemos que algumas contribuições teóricas colaboram nas reflexões sobre “como” colocar em prática os novos paradigmas para transformar em ações a concepção de ensino e de aprendizagem apresentadas no documento. Todavia, em primeiro lugar, é preciso mudar a visão sobre o papel do professor, ao invés de um “dador de aulas”, ele deve ser um mediador de conhecimentos, alguém que, com suas ações, configura situações significativas de aprendizagem, que coloca os alunos como sujeitos ativos e coautores na apreensão do conhecimento. Esses critérios de mediação, apontados em algumas teorias, oferecem ao professor algumas diretrizes bastante instrumentais para refletir sobre as características que fazem de um educador um mediador.

Nas ideias de ABED (2014), um professor mediador buscará diferentes recursos e utilizará diferentes linguagens para gerar a reciprocidade em todos os seus alunos. As referências teóricas sobre inteligências múltiplas⁴⁴ (Howard Gardner⁴⁵, psicólogo americano) e dos diferentes estilos cognitivo-afetivos

⁴⁴ A Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner em 1985, tem como função repensar o conceito de inteligência como uma capacidade geral e única. Essa teoria sugere que existem capacidades independentes entre si, como a inteligência linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica (que difere da habilidade sinestésica citada anteriormente), interpessoal e intrapessoal (FERRARI, Márcio, 2008).

⁴⁵ Howard Gardner - Formado no campo da psicologia e da neurologia, o cientista norteamericano, causou forte impacto na área educacional com sua teoria das inteligências múltiplas, divulgada na década de 1980. Seu interesse pelos processos de aprendizado já estava presente nos primeiros estudos de pós-graduação, por outro lado, a dedicação à música e às artes, que começou na infância, o levou a supor que as noções consagradas a respeito das aptidões intelectuais humanas eram parciais e insuficientes (FERRARI, Márcio, 2008).

colaboram na compreensão das múltiplas formas de aprender e oferecem subsídios para que o professor possa fazer suas escolhas pedagógicas com vistas a atingir a diversidade de seus alunos. Nesse cenário ela afirma:

Com base na concepção de inteligências múltiplas de Gardner, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode ser traduzido como o fortalecimento das inteligências interpessoal e intrapessoal. Para a psicopedagoga brasileira Dra. Eloísa Quadros Fagali, “[...] mais do que múltiplas inteligências, o ser humano seria dotado de diferentes estilos de ser-no-mundo, diferentes formas de aproximação, elaboração e apreensão da realidade” (ABED, 2014, p. 75).

No entanto, para que a mediação no processo de aprendizagem aconteça de maneira satisfatória, é preciso realizar uma leitura que desconstrua o discurso de cunho “neoliberal”, onde a educação está vinculada às questões econômicas. Para a efetivação de uma educação de qualidade pautada na mediação, ou seja, na teoria Histórico-Cultural, faz-se necessário descortinar a organização social do capital, compreendendo que esta promove influências políticas, ocasionando muitas limitações para a efetivação do ato educativo.

Para Leite (2012), na linha de pensamento de Vygotsky (1984) toda relação sujeito e objeto é sempre mediada por agentes culturais (pessoas físicas ou produtos culturais). Além disso, pode-se assumir que a maneira como o processo de mediação ocorrerá é um dos principais determinantes da qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e o respectivo objeto. Na escola, o principal agente mediador entre o aluno e o objeto (conhecimento, conteúdo escolar) é, sem dúvida, “[...] o professor, na medida em que todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e da forma concreta como são desenvolvidas” (LEITE, 2012, p. 361-362).

Em sua visão, as relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador também são bastante afetivas. Isto é, essas relações não envolvem somente as esferas da inteligência, mas, também, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva. Por fim, como consequência inevitável dos pressupostos acima expostos, o autor afirma que a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que vai se

estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Para finalizar constata:

[...] o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de *amor ou de ódio*, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas (LEITE, 2012, p. 362).

Portanto, a partir dessa realidade, compete aos protagonistas envolvidos nesse sistema, o papel de mediador do ato educativo, buscando estudar, pensar, investigar, explorar e acabar com as ideologias, embutidas no documento norteador da educação brasileira, que prejudicam as relações de aprendizagem, tornando-as apenas um treinamento para o mercado de trabalho.

Na seção subsequente realiza-se uma análise de afetividade e competências socioemocionais contidas na BNCC sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural observando se a BNCC entende a afetividade na educação e sua importância para a prática docente e a aprendizagem.

4. ANÁLISE DE AFETIVIDADE E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção realiza-se uma análise de afetividade e competências socioemocionais contidas na BNCC sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo da análise é investigar como a Base entende a afetividade na educação a partir do trabalho docente e da perspectiva de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a organização dos estudos, primeiro será realizada uma subseção, a partir dos conceitos já mencionados na seção dois e a visão de afetividade e educação na BNCC e sua aproximação e distanciamentos da Teoria Histórico-Cultural. Na subseção seguinte pensar-se-á na possibilidade de um trabalho docente estabelecendo a relação entre afetividade e educação, fundamentado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

O estudo nesta seção busca ainda refletir a necessidade de compreender os arcabouços a partir dos quais a BNCC construiu as políticas de aprendizagem da criança, tendo em vista que mesmo evidenciando a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos e dos jovens, ela não estabelece a forma como ocorre esse processo.

A Psicologia Histórico-Cultural propõe que a aprendizagem seja compreendida como um movimento de significação e de transformação na mente. Nessa concepção a capacidade de aprender é fruto da nossa constituição biológica, garantida pelo nosso sistema nervoso central mais especificamente pelo cérebro aliado à perspectiva vygotskyana que tange a constituição de sujeito a partir das inter-relações sociais de sua realidade.

A mudanças ocorrem em todo o cenário na sociedade e junto a estas mudanças mudam, também, as concepções, os pressupostos, os encaminhamentos, a política, a ciência, os direitos humanos e outros fatores que corroboram para a construção e a evolução de cada sujeito social.

Segundo Kramer (2008), a maneira de se perceber a criança também mudou: “[...] estudos contemporâneos sobre esse sujeito enfatizam que a criança é um ser social, que possui história e, além disso, como agente na história e na cultura, produz e reproduz o meio no qual está inserida.

Molina (2011, p. 13) investigou as pesquisas realizados sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil durante o período de 1987 a 2005. Em sua visão, “[...] a preocupação com a infância tem se multiplicado nas últimas décadas, tanto no Brasil, quanto no mundo, demonstrando que a infância hoje faz parte das agendas das organizações internacionais e também dos governos nacionais”.

Para o pesquisador, esse movimento de âmbito internacional em favor das crianças, que é muito recente, traz como registro histórico a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). Essa convenção é um tratado que visa à proteção das crianças e dos adolescentes em todo o mundo e foi aprovada pela Resolução nº. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 (MOLINA, 2011).

O final da década de 1980 no Brasil representa um importante marco para a legislação brasileira e já caracteriza os avanços em torno dos direitos da criança e do adolescente, com novas legislações que preconizam direitos e proteção às crianças e aos adolescentes em todo o país.

Entretanto, essa trajetória de garantias de direitos, e oferta de educação de qualidade, levam um tempo para a sua consolidação. Somente após a Constituição Federal de 1988 (CF), ainda que com diferentes concepções históricas e mundiais sobre a criança, traz-se uma nova fase em relação às políticas de educação voltadas para as crianças em idade escolar. A Constituição de 1988 foi a primeira constituição brasileira que considerou claramente a criança como sujeito de direitos, além de ser a primeira vez que um documento retrata a importância das creches e das pré-escolas para todos.

Os Centros de Educação Infantil, antigas “creches”, aparecem como direito para os filhos dos trabalhadores: homens e mulheres, urbanos e rurais com “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas [...]” (BRASIL, 1988).

Por conseguinte, de acordo com a Constituição Federal de 1998, define-se e fixa a proposta de proteção integral à criança:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de

toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Embora a Constituição Federal assegure direitos às crianças, ela não define claramente o que é ser criança e nem como ocorre seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, considerando apenas que a infância precisa de cuidados e de proteção, do assistencialismo antes vivenciado. Após a publicação da Constituição e o reconhecimento legal dos direitos da criança, estudiosos e pesquisadores, como Kramer (2008) e Kuhlmann Jr. (2002), manifestaram suas concepções sobre essa fase do desenvolvimento humano.

Na BNCC a criança é evidenciada como protagonista e sujeito autônomo, responsável pela sua própria aprendizagem. A criança não somente interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade. A BNCC reconhece que a criança aprende e se organiza de maneira a oferecer referências para a construção de um currículo baseado em direitos de aprendizagem e as diversas áreas de conhecimento e, as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência.

Já para o os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, a partir de 2006 aconteceu como proposta do MEC a implantação do Ensino Fundamental de nove anos através da Lei nº 11.274/2006. Segundo a própria lei, seu objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender na intenção de fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja matriculada no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos (BRASIL, 2006). A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004 e o prazo para que o ensino fundamental seja de nove anos em todo o Brasil foi estipulado até o ano de 2010.

Considerando que a especificidade da aprendizagem da criança de 6 anos de idade ainda é muito próxima da Educação Infantil, a BNCC amplia os direitos de aprendizagens e campos de experiências com as diversas áreas do conhecimento, mas diferente dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, o texto do documento norteador, não deixa claro o que fazer para a criança aprender e se desenvolver de forma integral.

Em função disso, retomamos na próxima subseção os conceitos da Teoria Histórico-Cultural sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, para compará-los aos conteúdos estudados na BNCC sobre aprendizagem no intuito de compreender se as determinações existentes no documento têm aproximação com a

ideia de aprendizagem que defendemos para o pleno desenvolvimento dos sujeitos sociais.

4.1. REVISITANDO OS CONCEITOS: A VISÃO DA BNCC E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Base Nacional Curricular Comum define os direitos educacionais de todos os alunos brasileiros. Na normativa destacam-se importantes mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, quando orienta e define os conhecimentos e as habilidades essenciais que bebês, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender a cada etapa da vida escolar.

A BNCC, de certa forma, é muito expressiva em termos de política educacional, quando reconhece a Educação Infantil como uma etapa essencial para o desenvolvimento infantil e estipula direitos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos. Este caráter normativo reforça a legislação já existente ao reconhecer essa fase da educação como fundamental para a constituição da identidade da criança. Em relação à educação infantil, a BNCC regulamenta seis direitos de aprendizagem. De acordo com a Base, as crianças precisam pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas sem necessariamente apreender conceitos, pois essa sistematização acontecerá de forma progressiva no ensino fundamental (BRASIL, 2017a).

Nesse diapasão, as atividades propostas para a educação infantil precisam contemplar situações nas quais as crianças possam brincar e interagir umas com as outras (adultos e/ou crianças), por meio de jogos e brincadeiras, por exemplo; quando proporcionados tais momentos, as crianças conhecem e respeitam regras, organizam suas relações e reconhecem também o outro como sujeito em formação.

A BNCC reconhece a criança como um sujeito de direitos e ativo no processo de aprendizagem, e com efeito o conhecimento decorre da experiência vivenciada no ambiente escolar.

A partir da leitura da BNCC, nota-se que, quanto às normas, é possível dizer que houve um avanço para a educação, em especial para a Educação Infantil, que expõe dois princípios muito importantes: igualdade, ao recomendar as mesmas

oportunidades a todos os estudantes, e equidade, porque considera suas diferentes necessidades conforme a região e a condição social.

Os fundamentos pedagógicos da normativa baseiam-se no desenvolvimento de competências. O documento norteia as escolas sobre o que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e o que devem “saber fazer” (mobilização das aprendizagens para resolver as demandas da vida cotidiana).

Percebe-se, a partir desses apontamentos, que ao privilegiar os conhecimentos voltados para os saberes práticos, sobretudo a aquisição de habilidades para a solução de problemas imediatos, a BNCC ancora-se nos pilares da Unesco para a educação do século XXI. O aprendizado voltado para um conhecimento que privilegia as habilidades práticas e as necessidades cotidianas está pautado na perspectiva do saber-fazer, o que demanda uma educação que não se preocupa em formar pessoas com capacidade crítico-analítica para a participação política da vida em sociedade. Essa concepção é contrária àquilo que preconiza a Teoria Histórico-Cultural que considera os seres humanos como seres políticos e sociais, que aprendem partindo das interações e conhecimento.

Vygotsky (2003) acredita na educação como formação da vida, porém, destaca que não se trata de um processo espontâneo, mas sim de um sistema a ser assimilado, organizado, sistematizado cautelosamente sobre as maneiras de ensinar e aprender.

Desse modo, a educação promotora de novas habilidades humanas na criança, apontada por Vygotsky, é aquela na qual os integrantes mais experientes oportunizam e provocam novas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento, e as colocam como sujeitos condutores de suas próprias histórias.

Nesse sentido, Vygotsky (1996) utiliza o termo *obutchenie* que, segundo Teixeira e Barca (2017), significa:

Unir dialeticamente os três elementos do processo educativo, marcar a interdependência entre os sujeitos que deles participam (professor e criança), enfatizar o papel do professor como organizador do meio social educativo e destacar o papel da intencionalidade pedagógica (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 36).

A expressão refere-se às situações de ensino e aprendizagem planejadas pelo professor, e que acontece sobre a base de adequadas circunstâncias de organização. Na visão da Teoria Histórico Cultural, é função da educação promover

às crianças o ambiente social de apropriação da cultura acumulada social e historicamente.

Vygotsky (2009) destaca que a mediação do professor é essencial para ocorrerem as ações internas de desenvolvimento. Este há de mediar intencionalmente o processo educativo propiciando o ambiente e selecionando atividades que intercedam positivamente na constituição das funções psicológicas superiores, aquelas tipicamente humanas, como a linguagem, as artes, o pensamento abstrato, a memória voluntária, a imaginação, entre outros.

A criança faz parte do processo *obutchenie*, porém, precisa ser estimulada, incentivada, considerada como um ser de direitos, para ocupar o lugar ativo, disposta à constante aprendizagem e a compreender que todos os elementos presentes no meio do qual participa, influenciam significativamente nesse aprendizado. Para esclarecer sobre a importância da mediação, Molina (2004) descreve:

[...] o ensino é uma das fontes principais de desenvolvimento dos conceitos infantis. A instrução constitui durante a idade escolar um fator decisivo, determinante no desenvolvimento intelectual da criança. Os conceitos científicos formam os conceitos reais da criança e representam um grau elevado na esfera do desenvolvimento das suas funções superiores, e essa maturação se dá através da mediação feita pelo professor no processo de aprendizagem que envolve o aluno na escola (MOLINA, 2004, p. 101- 102).

A mediação do professor será a ponte, o “elo” entre o aluno e o objeto do conhecimento historicamente acumulado pela cultura humana. Para elucidar ainda mais a importância da mediação, temos a seguinte definição:

[...] a educação é um processo histórico e cultural e está ligada à organização social da produção material da vida humana. Assim, a educação escolar constitui-se em importante instrumento que, através da mediação do professor, possibilita o acesso da criança aos conhecimentos objetivos, historicamente acumulados pela cultura humana, e conseqüentemente à compreensão da realidade e à formação de sua consciência (MOLINA, 2004, p. 101).

Desta forma, o professor ao concretizar a prática educativa deve refletir, planejar, mediar, selecionar, organizar e monitorar as práticas e as interações promotoras do aprendizado e do desenvolvimento das crianças. Para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento, tanto a BNCC como a Teoria Histórico-Cultural consideram, como eixos norteadores na educação da criança, as

brincadeiras, as interações com pessoas e objetos em diferentes contextos e as situações que favoreçam a ampliação do repertório cultural das crianças.

Em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento da criança, a BNCC e a Teoria Histórico-Cultural apresentam concordâncias. Ambas evidenciam que, além da intencionalidade educativa, há de se pensar em todos esses aspectos de maneira estruturada e sistematizada, com objetivos e ações claras para esse percurso educativo.

A Teoria Histórico-Cultural apresenta o desenvolvimento da criança a cada etapa mostrando as possibilidades de aprendizagem, já a Base Nacional Comum Curricular menciona a necessidade de considerar as especificidades de cada criança, mas não esclarece quais seriam essas especificidades.

A BNCC e a THC compreendem os conceitos de vivência, experiência, emoções e afetos, aspectos centrais da infância, como elementos integrantes do desenvolvimento da criança. Porém, na BNCC estes são propostos sob a perspectiva das competências e das habilidades, enquanto na teoria Vygotskyana são pensadas a partir do processo de humanização dos sujeitos em desenvolvimento social.

Embora haja uma consonância em alguns pontos entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural, no tocante à preocupação com o processo educativo da criança, nota-se que a normativa atual traz a aprendizagem dissociada de outros elementos constitutivos do desenvolvimento integral, como: a formação de professores, as características intrínsecas do desenvolvimento infantil e a especificação de conceitos e conteúdos das bases científicas para o ensino fundamental.

Na Teoria Histórico-Cultural uma concepção pedagógica capaz de garantir o desenvolvimento das potencialidades humanas ocorre por meio do acesso à aprendizagem do conhecimento científico, considerando as especificidades e os elementos constitutivos do desenvolvimento integral da criança somados à formação dos professores. Nesta teoria a criança nasce com funções psicológicas elementares mas com as relações e experiências adquiridas, e com aprendizado da cultura essas evoluem para funções psicológicas superiores, que são o comportamento consciente, a capacidade de planejamento e pensamento abstrato, a ação proposital, enfim a aplicação do conhecimento na sociedade.

Não por acaso, a partir das considerações supra apresentadas, pensamos em evidenciar e contribuir, por meio de alguns fundamentos, algumas possibilidades de

trabalho docente, a partir da Teoria Histórico-Cultural, com as quais o professor procuraria romper com a atitude reducionista de apenas desenvolver nas crianças as tão propaladas habilidades e competências, descritas pela BNCC.

Cabe lembrar que essa proposta de trabalho não esgota todas as possibilidades na tentativa de superação de um ensino pragmático e reducionista, mas contribui incitar nos professores e nas crianças o interesse pelo conhecimento científico, em especial naquele voltado para promover o desenvolvimento integral e humano das crianças em idade de aprendizagem escolar.

4.2. POSSIBILIDADES DE METODOLOGIAS NO TRABALHO DOCENTE E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nossa trajetória profissional tem sido em busca de alcançar uma escola na qual o espaço educativo seja significativo para o desenvolvimento dos indivíduos que a frequentam. Destacamos aqui que as formas de ensinar e de aprender têm sido objetos de nosso estudo, seja na pesquisa ou na prática cotidiana e que ao longo dessa trajetória de estudo, uma afirmação de Vygotsky tem sido desafiadora e estimuladora de nossas reflexões, qual seja: "[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental" (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Pensar na aprendizagem das crianças é refletir sobre a aquisição do conhecimento, para tanto nos apropriamos da teoria de Serguei Leonidovich Rubinstein (1889-1960), um psicólogo e filósofo soviético e o pioneiro da tradição marxista na psicologia soviética. Rubinstein foi um teórico que muito se aproximou das ideias de Vygotsky na ciência psicológica e na educação.

Para Rubinstein, o conhecimento deveria ser considerado de um modo ativo. Nessa concepção, o aprendizado deveria ser realizado de maneira ativa e não a partir de uma "[...] dogmática comunicação e recepção mecânica dos resultados finais (RUBINSTEIN, 1963, p. 7).

Trazendo para a realidade, na educação atual, essa seria uma questão que demonstra que a educação sistematizada não deve ser algo meramente reprodutivo ou dado. Ela deveria seguir os princípios da criação ativa, da participação, da interação no aprendizado.

Apesar do grande avanço da tese de Rubinstein, ele, diferente de Vygotsky, ainda não apresentava em sua teoria a importância da mediação como uma condição da educação sistematizada, mas defendia que a educação deveria ser uma tarefa coletiva e não individual, portanto, segundo esse psicólogo, o sujeito desenvolve sua personalidade e o próprio mundo que vive, levando em consideração seu período histórico e as condições materiais presentes na sociedade. Nesse contexto, sua teoria se sustenta da Teoria Histórico-Cultural.

Ainda, na perspectiva de Vygotsky, o teórico Rubinstein (1963) considera que a atividade humana, as criações objetivadas pelos seres humanos, assim como o desenvolvimento do psiquismo e da própria psicologia, seriam na verdade um produto da história. Portanto é por intermédio do estudo sistematizado que os seres humanos se apropriam dos conhecimentos produzidos ao longo da história. Nesse viés, a educação, para Rubinstein, não pode ser considerada apenas como uma recepção meramente passiva de conhecimentos, mas deve resultar em uma apropriação ativa dos conteúdos acumulados na história, em um processo dialético.

Assim como as ideias de Vygotsky e Rubinstein (1963) encontramos nos Manuscritos econômico-filosóficos de Marx, a importância do outro para o desenvolvimento humano e social. Esse pensador, em sua teoria, não atribui as características humanas a um fato inato, mas ao social e ao coletivo. É portanto, no coletivo humano em sociedade que os homens produzem os seus meios de vida e, para além disso, produzem o conhecimento necessário para o desenvolvimento da ciência e do progresso humanos.

O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários”, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltipla quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano (MARX, 2004, p. 108).

Marx (2004) evidencia em seu escrito a apropriação do conhecimento, do sentimento e comportamento sempre partindo da relação com o outro. Nos grifos dele, fica clara a sistematização de um novo método, que Rubinstein (1963) consolida em seu estudo quando aborda a seguinte questão:

Enquanto funções psicológicas superiores, as sensações, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem entre outras, não devem ser consideradas uma forma inata da natureza humana, pelo contrário, se desenvolvem, são apropriadas a partir da atividade do sujeito na sociedade em que vive (RUBINSTEIN, 1963 p. 68).

Se pensarmos na educação a partir da visão de Rubinstein e de Vygotsky, ela potencializa toda a apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da história, transformando todo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Quando se possibilita ao aluno um processo de educação sistematizada, ele atuará com ciência na própria sociedade onde vive, pois, repousa nele o caráter consciente da atividade de transformação social, que por meio da educação se desenvolve.

Nesse aspecto, “a educação em si mesma, depende das condições gerais da vida social” (RUBINSTEIN, 1963, p. 193). Para o teórico a educação precisa considerar toda a condição da vida social, para transformar a consciência e, por fim, a sociedade, a partir do momento em que o meio social tenha transformado as condições para um novo ensino.

Em seus estudos Rubinstein concorda com Vygotsky, ao afirmar que a educação potencializa o desenvolvimento humano, pois, segundo ele, “a consciência se modifica no processo de educação sistematizada” (RUBINSTEIN, 1967, p. 181). Ambos deixam claro que a educação acontece em um processo ativo e não meramente passivo da produção do conhecimento humano.

Quando esses teóricos afirmam que a educação acontece em um processo ativo e não passivo, estas atividades interativas de aprendizagem oportunizam na coletividade o surgimento dos sentimentos e das emoções. A atuação no e sobre o meio social, processo ativo na educação, causa alegria, medo, tristeza, choro, segurança, e outros sentimentos. “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza [...]” (REGO, 1997, p. 120-121).

Na teoria vygotskyana a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. Por intermédio das emoções o

comportamento é influenciado e diversificado. Portanto, quando as palavras são ditas com sentimentos, agem sobre o indivíduo de forma diferente promovendo reações de alegria, contentamento, felicidade além de outros sentimentos.

Para Vygotsky (2001), as emoções são divididas em dois grupos, no primeiro grupo estão as emoções relacionadas aos sentimentos positivos (força, satisfação, segurança, etc.) enquanto no segundo grupo estão as emoções ligadas aos sentimentos negativos (depressão, sofrimento, dor, etc.). Cada palavra, cheiro, sabor e cor despertam um sentimento de prazer ou de desprazer e as emoções despertadas relacionadas à vivência tem caráter ativo, servindo como organizador interno das reações, estimulando ou inibindo-as. Uma criança que vivencia uma situação desconfortável para ela, evitará senti-la novamente, assim condicionará a ação à não repetição, ao passo que se for levada a situação de alegria, prazer, esta tenderá a repetir muitas vezes esta atividade.

Por essas razões, Vygotsky faz a seguinte afirmação:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo (VYGOTSKY, 2001, p. 139).

Sendo a Teoria Histórico-Cultural defensora da interação como instrumento para aprendizagem a partir de uma educação sistematizada e em um processo dialético, é possível verificar que o papel do professor é fundamental no processo de internalização dos conceitos e no desenvolvimento dos alunos, e isto ocorre na mediação e na qualidade das relações estabelecidas entre professor e aluno. Não por acaso, é necessário que o professor considere o sentido do conteúdo relacionando-o às emoções, fazendo com que o aluno não só aprenda, mas que assimile esse conteúdo.

Nesse sentido, Vygotsky (2001, p.140) afirma que “[...] o professor deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se morto”. Ou seja, os aspectos afetivos devem estar presentes na dinâmica da sala de aula e influenciam diretamente o processo de ensino e de aprendizagem.

Discutindo sobre a importância da mediação no processo de ensino e na aprendizagem das crianças, Leite (2012) afirma que a mediação pedagógica é ato de natureza afetiva e essencial nas relações em sala de aula e, por meio dela, o professor estabelece a qualidade no vínculo aluno-objeto-professor.

[...] a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares (LEITE, 2012, p. 356).

A partir das leituras dos teóricos estudados para o desenvolvimento desta pesquisa, pode-se observar que as atividades propostas à criança devem ser bem planejadas, intencionais, sistematizadas e mediadas. Isso porque como todas as ações propiciam desenvolvimento positivo ou negativo, as práticas do professor devem estar diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança para que a vivência se transforme em uma experiência e tenha, de fato, um propósito educativo.

As concepções no pensamento pedagógico apontam, de um lado, que o processo de mediação pedagógica é fundamental na relação entre o aluno e o objeto de conhecimento, os conteúdos escolares, enquanto de outro lado, sugere que a mediação pedagógica ocorra por meio de práticas e situações concretas, o que significa que elas podem ser organizadas de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem pelo educando.

As relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador também são profundamente afetivas. Ou seja, tais relações não envolvem somente as esferas cognitivas/intelectuais, mas, concomitantemente, provocam implicações internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza essencialmente afetiva.

Na visão de Leite (2012), a qualidade na mediação pedagógica é um dos principais determinantes no sucesso na relação do vínculo que vai estabelecer entre o sujeito e o objeto do conhecimento, envolvendo as duas dimensões afetivas e cognitivas, então afirma:

[...] a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Em outras palavras, o tipo de relação

afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de *amor ou de ódio*, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas (LEITE, 2012, p. 362).

Nessa seara, consideramos que não é mais possível que se planejem as condições de ensino sem que se considerem os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nas crianças. Numa perspectiva educacional, isto aponta para um ambiente escolar absolutamente comprometido com o sucesso do processo de aprendizado do aluno, o que só poderá se concretizar através de um projeto pedagógico assumido e desenvolvido pelo coletivo dos professores, com o compromisso da aprendizagem da criança.

Pautados na Teoria Histórico-Cultural identificamos contribuições que estão resumidas nas ideias basilares da teoria Vygotskyana apontadas por Oliveira (1993):

a) as funções psicológicas superiores têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o cérebro, assumido como a base biológica do funcionamento psicológico, é entendido como um sistema aberto e de grande plasticidade, o que permite as imensas possibilidades de realização humana e a enorme capacidade de adaptação do homem; b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais concretas entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; assim, as funções superiores constituem-se na/pela cultura; c) a relação homem-mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, o que coloca o conceito de mediação como central na teoria. Dentre os sistemas simbólicos, a fala é considerada fundamental para a construção das funções superiores, sendo internalizada nos anos iniciais do processo de desenvolvimento, passando a funcionar como um instrumento do pensamento (OLIVEIRA, 1993, p. 361).

Nesse sentido, a aprendizagem desempenha, um papel crucial na medida em que possibilita o desenvolvimento humano que é um processo de apropriação dos elementos e processos culturais, ocorrendo no sentido do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro, pessoas físicas ou agentes culturais. Na medida em que o indivíduo se desenvolve na cultura, a relação entre a afetividade e a inteligência se mostram fundantes para o processo de desenvolvimento humano.

Ao longo desse estudo e das experiências realizadas durante as práticas na vida profissional, foi possível identificar alguns propósitos definidos pelo professor,

ao preparar suas aulas, ao planejar suas ações e algumas possibilidades de trabalho docente que, amparadas nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, terão inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre a criança e os conteúdos específicos de ensino.

O processo de mediação pedagógica é permeado por fatores que podem contribuir ativamente para aprendizagem e é possível identificar alguns propósitos nesta mediação e seus possíveis impactos no desenvolvimento humano. Citamos LEITE (2012) para nos ajudar a pensar nesses passos, métodos e possibilidades, pois, estabelece relações com a teoria estudada. Destacam-se, segundo Leite (2012), entre essas possibilidades:

a escolha da abordagem inicial do processo de ensino; a seleção dos objetivos do aprendizado; a sistematização dos conteúdos de ensino; a escolha das metodologias e ações de ensino; a decisão quanto aos instrumentos avaliativos do ensino, entre outros propósitos (LEITE, 2012, p. 362-365).

Parafrazeando Leite (2012, p. 362-365) faremos a seguir uma breve explicação de cada uma dessas possibilidades na prática pedagógica, também citada em outros teóricos da mesma linha de pensamento.

a) a escolha da abordagem inicial do processo de ensino:

Na concepção histórico-crítica esta é a primeira etapa da prática pedagógica, na abordagem dos conteúdos, numa mediação intencional o professor busca conhecer a experiência de cada aluno, seu saber prático, sua memória, resgatar conhecimentos prévios dos alunos visando a superar os conhecimentos popularmente construídos (senso comum) com os conhecimentos científicos, para que os aprendizes transformem a realidade e a sociedade com a nova concepção dos conteúdos.

Essa postura pedagógica aumenta a possibilidade de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno e tem implicações afetivas envolvidas. Nesse contexto, Gasparin e Petenucci (2008) discorrem:

Este método visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; propiciar o diálogo e a participação efetiva dos alunos e do professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos alunos, sem

perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 4).

Desta forma a aula já começa de forma dialogada e participativa. É realizada uma introdução do conteúdo permitindo ao professor uma avaliação diagnóstica⁴⁶, identificando os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto para, a partir daí, iniciar sua mediação estabelecendo uma relação afetivamente positiva entre a criança e os conteúdos.

Na teoria Vygotskyana pode-se dizer que esta etapa do aprendizado seria a zona de desenvolvimento real⁴⁷, aquela em que a criança é capaz de solucionar problemas sozinha, sem a ajuda de terceiros. Esse seria o ponto de partida do processo pedagógico. Nesta etapa, os alunos trazem para o ambiente escolar todas as vivências e as experiências que já possuem sobre o conteúdo. Isso se faz necessário para que o conteúdo a ser trabalhado mostre vinculação com a realidade, sendo assim socialmente necessário.

b) a seleção dos objetivos do aprendizado:

A relevância dos objetivos reconhecida pelos alunos e pela comunidade escolar e estando em concordância com o projeto pedagógico da escola, podem colaborar ou não para o movimento de aproximação na relação que vai estabelecer entre o sujeito e o objeto (conteúdos).

Essa escolha dos objetivos traz impregnadas em si concepções, valores e crenças, por parte de quem os escolhe. A dimensão afetiva nesta escolha quando os alunos reconhecem a relevância dos objetivos propostos em cada disciplina escolar contribui criando melhores condições para o exercício da cidadania e inserção social numa perspectiva crítica e transformadora, além de estabelecer vínculo afetivo entre alunos e objetivos abordados. Ou seja, os objetivos bem escolhidos buscam as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido.

⁴⁶ A avaliação diagnóstica é uma ferramenta que traz informações sobre o quanto os alunos dominam determinados conhecimentos e habilidades, com o objetivo de verificar o que o aluno já sabe e suas necessidades. No ponto de vista de Bloom, a avaliação diagnóstica tem a função de determinar se os estudantes possuem as habilidades para alcançar os objetivos do conteúdo a ser estudado (BLOOM, 1983).

⁴⁷ Vygotsky denomina a Zona de Desenvolvimento Real como algo que determinado indivíduo já sabe e é capaz de resolver sozinho (Vygotsky, 1984).

c) a sistematização dos conteúdos de ensino:

Esta etapa é preciosa para a aprendizagem. Após a seleção e a análise adequada dos objetivos de ensino, o professor precisa de uma organização lógica para a apresentação dos conteúdos de uma determinada série/turma; isto é, precisa de uma sistematização dos conteúdos envolvendo facilitando, assim, o processo de apropriação dos referidos conteúdos pelo aluno.

Observa-se que a inexistência de uma organização lógica dos conteúdos pode aumentar as possibilidades de não compreensão pelo aluno, colaborando com a prevista deterioração das relações afetivas entre o aluno e o objeto em pauta. Organizar os conteúdos de forma adequada, portanto, parece estar relacionado com o fato de o professor respeitar o conhecimento do aluno da respectiva área de ensino. Além disso, o professor não ensina todo o conteúdo de uma só vez; portanto, é preciso organizar esse conteúdo, sequenciando-o e delimitando-o em cada etapa do ensino.

A sistematização desses conteúdos, refletida numa perspectiva Histórico-Cultural da aprendizagem, quando o outro e a cultura exercem papel primordial, faz com que a escola, espaço escolhido pelas sociedades para a transmissão do legado de conhecimento sócio-histórico-cultural deixado pela humanidade, cumpra sua importante função.

Dentre as funções mais complexas está a de transformar esses conhecimentos em capacidades e habilidades que colaborem para a resolução de problemas da vida prática, favorecendo o exercício da cidadania.

Souza (1997) escreve que a sistematização possibilita a reelaboração do pensamento. Para explicar essa dinâmica, faz a seguinte afirmação:

[...] a sistematização é um instrumento, uma forma metodológica de elaboração do conhecimento [...] é mais que organização de dados, é um conjunto de práticas que propiciam a reflexão, práticas conscientes e a reelaboração do pensamento (SOUZA, 1997, p. 10).

O planejamento é como uma ferramenta fundamental, colabora para a organização, sistematização efetiva e como instrumento que exige uma atitude dialética por parte de todos os seus colaboradores. Só é possível pensar o fazer, planejando a ação e buscando em seguida reflexão do trabalho desenvolvido com os alunos, numa ação permanentemente dialética.

No que tange aos níveis de conhecimento, a partir da sistematização, Vygotsky (1998) explica que existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No real o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que denota desenvolvimento, porque não é em qualquer etapa da vida que um indivíduo pode resolver problemas com a ajuda de outras pessoas.

Para esse teórico, a origem do mecanismo de mudança individual reside na sociedade e na cultura. Aquilo que o sujeito não sabe resolver sozinho, pode aprender na relação com o outro. E nesse intervalo, através do mediador, que pode ser um colega mais experiente ou o professor, atua e colabora para que o sujeito aprendente elabore o conhecimento.

Uma vez atingido um potencial de conhecimento, este servirá de base para novas construções intelectuais. Essa concepção dá a ideia de que o sujeito está em aprendizagem permanente na parceria com o outro, de forma dialética. O papel do professor é ser mediador, aquele que planeja, sistematiza as situações didáticas de forma que tire a criança da zona de conforto, daquilo que ela já sabe, para desafiá-la provocando novas estratégias para a resolução de problemas.

d) a escolha das metodologias e ações de ensino:

A palavra metodologia tem origem no termo que vem do latim "*methodus*" e o seu significado está associado à forma de encaminhamento para a realização de um objetivo. Desta maneira, a expressão se difundiu no ambiente educacional indicando o modo como o conhecimento é produzido e é estudado. Nessa perspectiva, as metodologias de ensino compreendem todas as possibilidades e até mesmo os recursos de aprendizagem utilizados pelos professores, para que os educandos sejam capazes de se desenvolver e de ampliar os seus conhecimentos.

Pensar em metodologias se revela um grande desafio e requer muita atenção, pois, os professores lidam diariamente com diferentes crianças, com habilidades distintas e com dificuldades das mais variadas em sala de aula. Um dos grandes impasses está em processar toda essa diversidade de forma a obter resultados satisfatórios, tanto em nível individual quanto de forma coletiva (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

Sobre essa questão, Leite (2012) complementa e esclarece que, nesse processo de escolha da metodologia, não se pode negar a implicação da afetividade em cada atividade planejada e desenvolvida.

A escolha das atividades de ensino está ligada às relações que, efetivamente, vão ocorrer na sala de aula – se o professor vai ministrar aula expositiva e como, se vai dar trabalho em grupo, propor leitura de texto, realizar pesquisa de campo, etc. São, pois, as relações observáveis, geralmente com efeitos imediatos identificados na própria situação, que devem ser adequadas aos objetivos propostos. Neste sentido, é inegável a implicação da dimensão afetiva em cada atividade planejada e desenvolvida. Atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a consequente relação afetiva de aproximação entre o aluno e os conteúdos envolvidos (LEITE, 2012, p. 364).

Nesse caminhar a mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos numa relação dialética.

Nessa perspectiva de ensino, a escolha da metodologia pelo professor, apresenta inúmeros desafios que podem transformar-se em condições de sucesso ou de insucesso para a criança, estabelecendo ou não possíveis relações afetivas entre ela e os conteúdos abordados.

No que se refere ao supramencionado, Leite (2012) afirma:

[...] uma atividade de ensino pode ser inadequada por algum problema na sua organização interna: pode ocorrer a ausência de instruções claras, ou ocorrência de intervenções inadequadas por parte do professor, falta de correção com relação ao desempenho do aluno, ou mesmo ausência de atividade relevante prevista para o aluno realizar. Quando tais problemas são frequentes ou adquirem uma grande proporção, a atividade escolar pode se tornar uma prática extremamente indesejável e desmotivadora para o aluno, produzindo, geralmente, efeitos desastrosos e, obviamente, deteriorando, às vezes por completo, as possíveis relações afetivas entre o aluno e os conteúdos abordados. Além disto, são frequentes os casos de afastamento afetivo que podem ocorrer entre o aluno e todo o ambiente escolar (LEITE, 2012, p. 364).

Corroborando a percepção de Leite (2012), é possível afirmar que, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é função da educação proporcionar às crianças o ambiente social de apropriação da cultura acumulada social e historicamente. Nessa apropriação, a intervenção do professor na escolha adequada

da metodologia, assim como na mediação pedagógica com o aluno, é essencial para ocorrerem as ações internas de desenvolvimento na criança.

O educador há de intervir intencionalmente no processo educativo organizando o ambiente e selecionando atividades que influenciem positivamente na constituição das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a imaginação, a memória voluntária, as artes, a linguagem, entre outros.

Enfim, é relevante a escolha pelo professor das ações e das metodologias de trabalho docente, pois, elas referem as maneiras concretas, como as relações são vividas e percebidas em sala de aula, e os resultados dessas relações no aprendizado da criança. Nesse sentido Leite (2012) complementa:

[...] deve-se destacar que nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas (LEITE, 2012, p. 364-365).

Mais uma vez destaca-se a importância da afetividade na relação professor e aluno no processo de ensino e de aprendizagem. As práticas educativas, ao serem pensadas e planejadas pelo professor, contribuem para um aprendizado profícuo e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do educando.

e) a decisão quanto aos instrumentos avaliativos do ensino:

O tema avaliação, ao longo de muitos anos, parecia cristalizado como a ação de verificar, medir e classificar ao término de uma etapa da aprendizagem do aluno. A avaliação da aprendizagem resultava, então, em uma espécie de sentença final, numa nota, numa classificação, da qual não se poderia apelar.

Atualmente, este tema tem sido objeto de constantes estudos por parte de teóricos de diferentes tendências pedagógicas e, quase que em um consenso geral, acredita-se que o caráter estabelecido anteriormente deva ser transformado. A avaliação é um dos grandes temas que compõem a Organização do Trabalho Pedagógico, portanto, pensar e selecionar os instrumentos avaliativos do ensino de maneira adequada, torna-se tarefa crucial do professor para que se concretize o processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, para que o processo avaliativo se efetive de maneira coerente e plausível, os instrumentos utilizados devem ser o reflexo dos parâmetros estabelecidos, de maneira a conseguir alcançar a aprendizagem significativa, de acordo com os níveis de desenvolvimento cognitivo explicitados nos objetivos.

Definidos os parâmetros estes serão os balizadores da construção dos instrumentos de avaliação, os quais são formas que o professor estabelece previamente para avaliar o aluno frente ao conteúdo estudado. Os critérios fundamentam-se no processo decisório da avaliação e devem ser coerentes com o que e como foi trabalhado em sala de aula. Devem estar adequados para coletar os dados necessários a fim de dar ao professor indicações da aprendizagem do aluno. Os instrumentos precisam estar adequados tanto na linguagem, quanto na clareza e precisão ao que se pretendem, quanto aos conteúdos essenciais planejados e de fato trabalhados no processo de ensino e de aprendizagem. Estes devem significar um aprofundamento das aprendizagens do aluno numa relação afetiva com o conteúdo e não um meio de dificultar sua compreensão a respeito deste. Instrumentos de avaliação da aprendizagem adequados, são condições de uma prática pedagógica significativa de avaliação na escola num processo de elaboração de conhecimentos pelos alunos.

Enfim, a importância de se estabelecer parâmetros relacionados à essência dos conteúdos selecionados em cada disciplina e a escolha de critérios ligados aos instrumentos avaliativos são fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem como dimensão transformadora do conteúdo, como conhecimento histórico e culturalmente construído.

Numa relação dialética, o ensino e a aprendizagem são processos interdependentes e os instrumentos avaliativos precisam ser utilizados para que o processo educativo se efetive, estabelecendo vínculo afetivamente positivo entre sujeito e objeto do conhecimento.

Nesse patamar, Leite (2012) discorre:

Desta forma, somente quando os dados da avaliação são utilizados a favor do aluno, garante-se uma das principais condições para que se estabeleça uma relação afetivamente positiva entre o sujeito e o objeto. Isto só ocorre, portanto, quando os resultados da avaliação são utilizados, por exemplo, para a revisão das condições de ensino ou subsidiem estratégias que possibilitem que os alunos apropriem-se adequadamente dos conteúdos desenvolvidos (LEITE, 2012, p. 365).

Destarte, os resultados do processo avaliativo, após criteriosa seleção dos instrumentos, devem ser utilizados em favor do processo de aprendizagem do aluno, numa relação dialética em toda trama do aprendizado.

Portanto, nota-se que a decisão quanto aos instrumentos avaliativos do ensino implica diretamente no trabalho pedagógico e que, ao analisar os dados obtidos numa perspectiva de reorientar e redefinir sua ação educativa, certamente o professor está buscando caminho para a construção de uma escola que oportuniza aprendizagem aos alunos, numa perspectiva de mediação dialética.

Enfim, na mediação pedagógica preocupada com o desenvolvimento humano, considerando as possibilidades exemplificadas nessa subseção, é possível visualizar uma escola efetivamente democrática e afetiva, que proporcione uma importante aprendizagem e que possibilite aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela cultura humana, resultando no exercício da cidadania com compreensão da realidade e com a consciência esclarecida. Essa escola democrática e afetiva é contrária à sociedade capitalista em que vivemos, competitiva e segregadora apesar do discurso ser diferente.

5. CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados nesta pesquisa, sobre a relação entre afetividade e educação, foi possível entender que a afetividade pode influenciar na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. A afetividade ocupa um lugar de destaque desde o início da vida do ser humano, inicialmente por utilizar outros para satisfazer suas necessidades, quando bebê e mais tarde por intermédio das interações com o meio, com a família, com objetos, na construção dos significados e do próprio eu. Ainda, nos primeiros anos de vida, quando a criança ingressa na escola, a afetividade influencia na aprendizagem e no desenvolvimento da sua inteligência.

O objetivo deste estudo foi investigar, por meio de uma revisão de literatura, a importância da afetividade para o aprendizado no processo de escolarização, tendo como enfoque principal a psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotsky.

Partindo de uma teoria Histórico-Cultural, Vygotsky (1896-1934) estudou o desenvolvimento humano a partir da origem do psiquismo. Para ele, é através de um processo de apropriação dos significados culturais que o desenvolvimento humano acontece, desde os primeiros dias de vida. Essa apropriação permite ao sujeito “[...] ascender a uma condição eminentemente humana, de ser, de linguagem, consciência e atividade, transformando-se de biológico em sócio-histórico” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 44).

Segundo a teoria de Vygotsky o aspecto histórico e cultural exerce grande influência no desenvolvimento e no comportamento humano. A cultura se refere ao acúmulo de conhecimentos e é produzido historicamente através das relações sociais. Nesse sentido Molina (2004) descreve:

Vygotsky, em suas obras, trabalhou na construção de um novo sistema psicológico, fundamentando-se na filosofia e nas ciências sociais de sua época. A cultura e a consciência constituem seu objeto de pesquisa e a psicologia é utilizada como uma ferramenta conceitual para a explicação dos processos superiores de pensamento no desenvolvimento humano (MOLINA, 2004, p. 87).

No caminhar de seus estudos, com relação à afetividade, Vygotsky (1998) revela a divisão histórica entre o afeto e a cognição, indicando-a como um dos grandes problemas da Psicologia na sua época. Segundo o teórico, as emoções movem-se do plano individual, primeiramente biológico, para um plano de função

superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na e através da cultura. Nesse processo, tornam-se internos os significados e sentidos, outorgados pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, partindo das experiências vivenciadas, sendo fundamental a atuação do outro, como mediador entre o sujeito e os objetos culturais. Assim, para o autor, “[...] as emoções isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo” (Vygotsky, 1998, p. 94).

No tocante aos processos psíquicos naturais e culturais, Molina (2004) ainda descreve:

Para explicar os processos psíquicos do homem, ele estabelece dois níveis: o primeiro é a razão entregue a si mesma; o segundo é a razão provida de instrumentos. Da mesma forma, compara a atividade prática do homem: primeiro, simplesmente as mãos e segundo, a mão provida de ferramentas. Assim, no segundo nível, tanto em uma esfera quanto em outra, o importante é a utilização dos instrumentos. O primeiro nível o autor chama de processos psíquicos naturais e o segundo de processos psíquicos culturais (MOLINA, 2004, p.91).

Parafraseando Molina (2004) a afetividade estaria como um instrumento, que aliado a razão (cognição) como um elo, e que, através das relações humanas, conecta o aluno ao professor, ao conhecimento e ao contexto escolar. Esta é uma ferramenta muito importante, pois pode influenciar positivamente ou negativamente na aprendizagem do aluno, que, para aprender, precisa se sentir seguro e acolhido, além de estimulado para enfrentar novos desafios.

Historicamente as concepções dualistas têm sido denegadas. Somente no século passado, com a ascensão de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana, criaram-se as bases para uma nova compreensão sobre o próprio homem e, sobre as relações entre razão e emoção.

O pensamento humano caminhou, assim, na direção de uma concepção monista, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do desenvolvimento, não sendo mais possível analisá-los separadamente.

Ilustrando a mudança radical com relação à concepção humana contradizendo duas máximas usadas nos últimos três séculos e meio: de um lado, a máxima cartesiana “*penso, logo existo*”, em que o pensamento, a razão é interpretada como motivo da existência; de outro lado, a máxima contemporânea

“*existo e sinto, logo penso*” do neurofisiólogo Antonio Damásio (2001), que anuncia como base para a constituição da estrutura cognitiva do ser humano a combinação entre razão e emoção.

Porém, quando se buscam os documentos norteadores da educação no país, em especial a BNCC, pode-se observar uma divergência em partes nessa concepção. O documento reconhece a criança como um sujeito de direitos e ativo no processo de aprendizagem, mas, diferente dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, o texto da BNCC não deixa claro o que fazer para a criança aprender e se desenvolver de forma integral.

Percebe-se que os fundamentos pedagógicos da normativa baseiam-se no desenvolvimento de competências e habilidades. O documento norteia as escolas sobre o que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e o que devem “saber fazer” (mobilização das aprendizagens para resolver as demandas da vida cotidiana).

Conclui-se ainda que a Teoria Histórico-Cultural apresenta o desenvolvimento da criança a cada etapa mostrando as possibilidades de aprendizagem, já a BNCC menciona a necessidade de considerar as especificidades de cada criança, mas não esclarece quais seriam essas especificidades. Ambos (BNCC e Teoria Histórico-Cultural) compreendem os conceitos de vivência, experiência, emoções e afetos, aspectos centrais da infância, como elementos integrantes do desenvolvimento da criança. Porém, na BNCC estes são propostos sob a perspectiva das competências e das habilidades, enquanto que na teoria Vygotskyana são pensados a partir da humanização e da constituição humana por intermédio de uma ação dialética no contato com a cultura e o conhecimento humano, historicamente produzido por muitas gerações humanas.

No tocante à preocupação com o processo educativo da criança há consonância em alguns pontos, já citados nesse estudo, entre a BNCC e a Teoria Histórico-Cultural, porém, nota-se que o documento norteador atual apresenta a aprendizagem dissociada de outros elementos constitutivos do desenvolvimento integral, como: a formação de professores, as características intrínsecas do desenvolvimento infantil a especificação de conceitos e conteúdos das bases científicas.

Tanto na BNCC como na Teoria Histórico-Cultural o aprendizado e o desenvolvimento da criança apresentam concordâncias. Ambas evidenciam que,

além da intencionalidade educativa, há de se pensar em todos esses aspectos de maneira estruturada e sistematizada, com objetivos e ações claras para esse percurso educativo.

Para tanto, em todo esse processo de aprendizagem, há um determinante que fará a diferença: “a mediação”. A qualidade nessa mediação pedagógica é um dos principais fundamentos da excelência dos vínculos que se estabelecerão entre os alunos e os conteúdos escolares. Sendo assim, é possível defender que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente resultados positivos ou negativos na subjetividade dos educandos.

O professor, enquanto mediador entre os conteúdos e as crianças deve buscar a educação afetiva, deve se colocar em atividade junto a elas de forma afetiva, pois quando isto inexistir elas podem encontrar inseguranças e obstáculos, surgindo dificuldades em relação à aprendizagem, de modo que os objetivos de ensino e de aprendizagem não serão alcançados.

Para Nunes e Silveira (2011), o professor tem um papel de importância na aprendizagem, sendo um modelo, um exemplo para o aluno e oportunizando um ambiente motivador e propício à aprendizagem. E nesse cenário, de ser um facilitador e mediador pedagógico, a afetividade se constitui um instrumento da relação, pois influencia no comportamento do aluno levando-o a atender ou não as orientações do professor, motivando-o ou não na sua busca pelo saber. Dessa maneira, a emoção se refere tanto à forma como ao conteúdo, em um conjunto indissociável, que vai além de uma simples união de seus elementos, considerando a importância do ambiente e de suas manifestações culturais e históricas.

Ao longo de todo o estudo, percebe-se nas obras de Vygotsky (1984; 1996; 2001; 2003; 2004) uma concepção fundamentada no materialismo histórico e dialético, concebendo a emoção/afetividade enquanto aspecto fundamental, componente do psiquismo humano e integrante da emaranhada dinâmica das funções psicológicas superiores, atribuindo à emoção como expressão organizadora do comportamento humano.

Para o autor, é por intermédio das emoções que o homem se relaciona com os seus semelhantes e com o meio, buscando a satisfação de suas necessidades e desejos, sendo assim fundamental para o ser humano e com importante papel na constituição do psiquismo. Assim, a emoção reafirma seu caráter biológico, porém

concomitantemente cultural e histórico. Dessa forma, “[...] o autor ressalta a interdependência e a indissociabilidade de todos os elementos do psiquismo, que constituem um todo revelado na cultura em determinado tempo histórico” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Não obstante, na teoria Histórico-Cultural organizada pela Troika, fica clara a necessidade de considerar em qualquer contexto ou nível de ensino, em especial no ensino fundamental, a influência emocional das relações que ocorrem no ambiente escolar. Pois, durante a prática pedagógica, pessoas de diferentes culturas, formações e crenças se relacionam, entrelaçando afetos e emoções e esses são de fundamental relevância no processo de aprendizado. Vygotsky (2004) afirma que “[...] as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (VYGOTSKY, 2004, p. 143).

Para tanto, conclui-se que não é possível que se planejem as condições de ensino sem que se considerem os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos. Para a teoria estudada, o desenvolvimento psicológico ocorre por meio do processo de apropriação, mediado pelas relações sociais de forma intencional ou espontânea, sem o fundo de competências e habilidades.

Nessa concepção, à medida que se relaciona com os demais em seu meio educativo, o aluno vai se apropriando de elementos que permitem sua interação e seu desenvolvimento. Nesse sentido, por meio de elementos mediadores, ele pode atuar e transformar sua realidade.

Para reafirmar essa posição Gazzotti (2019) esclarece:

O desenvolvimento é possibilitado a partir de um processo dinâmico composto por processos sócio-afetivos-cognitivos e fatores subjetivos e contextuais (ambientais), por meio de relações dialéticas e transformativas que são mediadas pela linguagem e a afetividade, ambas constitutivas e mediadoras das relações e da mente humana, simultaneamente (GAZZOTTI, 2019, p.115).

Parafraseando Gazzotti (2019), é possível afirmar que as relações de afeto que emergem no contexto escolar podem potencializar ou enfraquecer o processo de ensino-aprendizagem; pois, os alunos se constituem como seres sociais, cognitivos, motores e afetivos da e nas relações que produzem com o mundo e com os outros indivíduos. O afeto, portanto, não é um elemento que pode ou não estar

intrínseco nas relações escolares, ele as constitui com significativa importância para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual da criança.

Diferentemente da teoria Histórico-Cultural, a BNCC em sua terceira e última versão no ano de 2017, momento político conturbado no Brasil, vivendo uma instabilidade econômica e mudanças políticas drásticas, com objetivos desfavoráveis ao ambiente escolar e trazendo alterações nos marcos legais que vão impactar a curto e a longo prazo no avanço das privatizações no país.

Nesse cenário fragmentado e de persuasão às competências e habilidades, a escola passa a ser um ambiente de divisão curricular, e de prática educativa que instiga a educação de caráter ideológico, voltada para as necessidades de manutenção do capitalismo e com a ilusão de combate à pobreza e à desigualdade social. A educação, nesse documento norteador, perde o foco de superação do homem pela aquisição do conhecimento científico, voltando sua ação para uma concepção mercadológica que visa à eficiência, à produtividade e à competitividade priorizando a manutenção e a reprodução do capitalismo e da atual forma de organização social.

É preciso ter consciência que, na teoria vygotskyana, a cognição não está desligada da afetividade. Sendo assim, nas relações entre professor e aluno o papel da afetividade não pode ser descartado, pois, ela funciona como fator que propulsiona a vontade de aprender, garantindo a aprendizagem de qualidade e não apenas a memorização ou a mera reprodução de conteúdo voltado para as práticas do saber fazer.

Portanto, pode-se concluir que o professor deve aprofundar seus estudos sobre o tema da afetividade contribuindo assim com a construção do conhecimento de seus alunos, visando à concretização de uma educação emancipadora, crítica e consciente. É válido lembrar que este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão do tema abordado, haja vista que ele é uma breve contribuição sobre a importância da afetividade no processo educativo e que estas manifestações afetivas podem ser atingidas através da mediação cultural.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ABED, Anita. **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso**. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2002. Disponível em: www.recriar-se.com.br. Acesso em 22 jun. 2021.

ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá, 2008

ARANTES, A. V. Afetividade no cenário da educação. In. OLIVEIRA, M. K. de. SOUZA, D. T. R., REGO, T. C. (ORGS). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 159 a 174.

BARBOSA, Mariana de Oliveira Lopes. "**Revolução Russa**". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/revolucao-russa.htm>. Acesso em 15 de maio de 2022.

BASTOS, R. M. B.; ROCHA, A. R. M. A circularidade do autoreferencial teórico do banco mundial em suas pesquisas educacionais e seus projetos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 322–333, 1 ago. 2017.

BERNARDES, Luana. **Holismo. Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/historia/holismo>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

BLAGONADEZHINA, L. V. **Las emociones y los sentimientos**. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. Psicologia. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

BLOOM, Benjamin S. (et al.) **Taxionomia de Objetivos Educacionais e Domínio Cognitivo**: Domínio Cognitivo Volume 1. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. N. 9394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o

ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DCBI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília (DF): MEC, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília. DF: MEC, 2014.

BRASIL: Ministério da Educação. **Portaria nº 592/2015 de 18 de junho de 2015.** Institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, esse foi o grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC. Brasília: MEC, 2015a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 1ª versão revisada. Brasília, DF: MEC, 2015b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2ª versão revisada. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular,** 3ª versão revisada - definitiva. Brasília, DF: Mec, 2017a.

BRASIL: Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017b.

BRUENING, Pamela. **A História, os pilares e os objetivos da educação socioemocional.** (2018). Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CARVALHO, L. D.; RAMALHO, B.; SANTOS, K. A. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, e80711, 2019.

CASEL. **Resources: Guides.** (2013). Disponível em: <https://casel.org/resources-guides/>. Acesso em 13 jul. 2021.

COLL, C. S., (1994). **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONVENÇÃO Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). Nações Unidas: Nova York, 1989.

COSTA, Raquel da. **Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)**. Dissertação de Mestrado em Ensino. Paranaíba: Universidade Estadual do Paraná, 2018.

COSTA, Raquel; MOLINA, Adão Aparecido. **Elaboração e implementação da BNCC (2015-2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário políticoideológico da UNESCO**. Revista Cocar, v. 14, n. 29, mai./ago.2020.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 3, p. 1313–1324, 2 dez. 2018.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

DANTAS, Tiago. **Empirismo x Inatismo**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/empirismo-x-inatismo.htm>. Acesso em 11 de agosto de 2022.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou, Editorial Progreso, 1988.

DECICINO, Ronaldo. **Organizações internacionais: Conheça as principais instituições multilaterais**. Educação UOL-Pesquisa Escolar Geografia, 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/organizacoes-internacionais-conheca-as-principais-instituicoes-multilaterais.htm>. Acesso em 12 abr. 2022.

DELORS, J., (org.) (1998). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.14, nº 1. jan./jun. 2010, p. 73-78.

DICIO. **Dicionário Online de Português**, 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. n. 18, set./out./nov./Dez 2001a.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e Pós- Modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N.Leontiev**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DUARTE, Newton; Francisco José Carvalho MAZZEU e Elaine Cristina Melo Duarte. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpgev24iesp1.13786>.

ESCLARÍN, P. A. Educar para humanizar. São Paulo: Paulinas, 2006.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Vigotski e as implicações da teoria Histórico-cultural no contexto escolar. In: CAMARGO, D. de; FARIA, P. M. F. de (Orgs.), **Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018.

FERNANDES, Hélio Clemente; ORSO, Paulino José. **O Trabalho Docente: pauperização, precarização e proletarização**. Dissertação de mestrado em Educação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010. Mimeo, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

FERNANDES, Cláudio. **Impeachment**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/politica/impeachment.htm>. Acesso em 12 de abril de 2022

FERRARI, Márcio. **Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas**. Nova Escola, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>. Acesso em: 19 de jul. de 2022.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “**Educar para as competências do século 21**”, 2014, São Paulo. Comunicado de Imprensa. Disponível em: <http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wpcontent/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em maio. 2020.

FRAZÃO, Diva. **Platão: Filósofo grego da antiguidade**. Ebiografia, 2019. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/platao/>. Acesso em 12 maio de 2022.

FRAZÃO, Diva. **Karl Marx filósofo e revolucionário alemão**; Ebiografia, 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/karl_marx. Acesso em: 15 maio 2021.

GASPARIN, J. L., & PETENUCCI, M. C. (2008). **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Acesso em: 03 de abril de 2022. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>

GAZZOTTI, Andréa, A., V., CODO, Wanderley. **Trabalho e Afetividade**, In: CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 48-59.

GAZZOTTI, D. **Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.47.2019.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário Pablo Gentili. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.) (Ed.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 1. ed. Brasília/DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

Giannoni, Alexandre Pito&Menezes, Luana de Lima. **As Contribuições de Serguei Leonidovich Rubinstein para a educação: uma expressão de sua teoria da atividade**. Rev. A Pesquisa em Psicologia em Foco. Ponta Gossa. Atena Editora. Vol. 1. P. 21, 2019.

HARVEY, D. Neoliberalismo como destruição criativa. **INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v. 2, n. 4, p. 1-30, 2007.

ISABETH, A. P. de S. **Acerca da Formação de Funções Psicológicas: a cognição e o sentimento**. Maringá, 2000 (dissertação). Mestrado em Educação. Maringá texto complementar nº 7.

KRAMER, Sônia. (org.) **Profissionais de Educação Infantil. Gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

KUHLMANN JR., M. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX**. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, v. 01, 2011, p. 121-172.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**; [tradutor Rubens Eduardo Frias], 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEV VYGOTSKY: **O Teórico do Ensino. Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social/>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, 2ªed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação em ensino em Marx e Engels**. In: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos reis. (orgs.). **Trabalho e Educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, 2011, p. 2 e 650.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo. Editorial, 2004, tradução e notas, Jesus Ranieri.

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

MARX, Karl. **Serguei Leonidovich Rubinstein**. Fonte: Marx e a Tradição Dialética, 2021. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/rubinstein/index.htm>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MELLO, Fábio Bandeira de. **Qual é o conceito de empreendedorismo**. Administradores.com, 2014. Disponível em: <https://administradores.com.br/noticias/qual-e-o-conceito-de-empreendedorismo>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MOLINA, Adão Aparecido. **Políticas Educacionais, Infância e Linguagem: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky**. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

MOLINA, Adão Aparecido. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos**. 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros. As políticas públicas para a infância brasileira no final do século XX. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (org.). **Política Educacional Brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 15-32.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**. 2. ed. Brasília: Liberlivro, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

PADILHA, Augusta. A prática pedagógica no contexto atual. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. p. 05-14.

PAULA, Ricardo Normando Ferreira de. **Philippe Perrenoud**. Construir Competências desde a escola. Info escola Navegando e Aprendendo, 2000. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/philippe-perrenoud>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETO, L. C. & Verissimo, D. S. **Natureza e processo de trabalho em Marx**. Rev.Psicologia & Sociedade, V.30, 2018.

PINO, Angel. **O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. CADERNOS CEDES, n. 24, p. 32 – 50, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PORFÍRIO, Francisco. **Neoliberalismo**. Brasil Escola. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/neoliberalismo-1.htm>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PORFÍRIO, Francisco. **Materialismo histórico**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/materialismo-historico.htm>. Acesso em 10 de julho de 2022.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RUBINSTEIN, S.L. **El desarrollo de la psicología: Principios y métodos**. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1963.

RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de psicologia general**. México, D. F: Grijalbo, 1967.

SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jaques (Org). **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética.** Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 341-358.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 21. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

SILVA, Rhayane Lourenço da. **Leontiev e natureza social do psiquismo: das lacunas no texto à totalidade na história.** Maringá, 2013.

SNYDERS, G. (1974). **Pedagogia Progressista.** Coimbra: Livraria Almedina.
Souza, S.J. (1994). Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus. SILVA, J. F.; SOARES, G. L. A influência do neoliberalismo na educação: reflexo na formação docente. **Professare**, v. 7, n. 1, p. 26-40, 2018.

SNYDERS, G. (1974). **Pedagogia Progressista.** Coimbra: Livraria Almedina.
Souza, S. J. (1994). Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus.

SOUZA, João Francisco **“Sistematização da experiência por seus próprios sujeitos.** Tópicos Educacionais, Recife, PE: UFPE, Centro de Educação, v. 15 nº 1/3, 1997.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A.; MELO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural da Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** 1. ed. Porto Alegre: CRV, 2017. p. 29-39.

TOSTA, C. G. **Vygotsky e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** Perspectivas em Psicologia, 2012, p. 16

TOZONI, Reis, M.F.de C. **O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação.** Rev. Simbio-Logias, V. 12, Nr. 17 – 2020

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 2. ed. Tradução de P. Bezerra. (Obra original publicada em 1924). São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L.S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 241-394.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, 1896-1934. V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.