

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE - CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E
FRONTEIRAS - MESTRADO E DOUTORADO – PPGSCF**

CLEONICE MARÇAL

**A CURRICULARIZAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ**

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2024**

CLEONICE MARÇAL

A curricularização das habilidades socioemocionais na Educação Infantil da Região Oeste do Paraná

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Tamara Cardoso André

**Foz do Iguaçu
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do
Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Marçal, Cleonice

A curricularização das habilidades socioemocionais na
Educação Infantil da Região Oeste do Paraná / Cleonice
Marçal; orientadora Tamara Cardoso André. -- Foz do Iguaçu,
2024.

117 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Habilidades socioemocionais. 3.
Políticas Educacionais. 4. Currículo. I. André, Tamara
Cardoso, orient. II. Título.

MARÇAL, Cleonice. **A curricularização das habilidades socioemocionais na Educação Infantil da Região Oeste do Paraná**. 117f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tamara Cardoso André. Foz do Iguaçu, 2024.

Aprovada em 11/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tamara Cardoso André (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Prof. Dr. Juliana Franzi
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
(Membro titular – Professora da UNILA)

Prof. Dr. Eliacir Neves França
Universidade Estadual de Londrina
(Membro titular – Professora da UEL)

Prof. Dr. Elaine Cristina Francisco Volpato
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(Membro titular – Professora da UNIOESTE)

Prof. Dr. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(Membro titular – Professora da UNIOESTE)

Dedico esta pesquisa in memoriam aos meus pais Cleuza Nogueira Marçal e Alcino Marçal. E, avós Madrinha, Maria e Anastácio.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à todos que incentivaram e participaram na minha construção acadêmica, como professora, escritora e pesquisadora, desde a educação básica, ensino médio e ensino superior.

Muito obrigada, aos professores que compartilharam a sua experiência e conhecimento adquirido e transformado, oriundos dos diversos campos da ciência, num movimento interdisciplinar de formação humana.

Obrigada aos familiares, parentes, amigos e colegas de curso e trabalho na Educação Infantil e Ensino Superior no Curso de Pedagogia.

Agradeço à Jucirlei Santos por estar sempre presente e pelo incentivo.

Quero agradecer à Professora Doutora Tamara Cardoso André pela orientação desde a iniciação científica, passando pelo Trabalho de Conclusão de Curso e Mestrado, que se estendeu ao Doutorado.

O agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Denise Rosana da Silva Moraes (UNIOESTE), Prof. Dr. Eliacir Neves França (UEL), Prof.^a Dr.^a Juliana Franzi (UNILA) e a Prof. Dr. Elaine Cristina Francisco Volpato (UNIOESTE), o qual tornou possível a concretização desta pesquisa devido as contribuições valiosas.

E, o agradecimento de reconhecimento à instituição de ensino que tornou esta pesquisa e a minha formação acadêmica possível, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Campus de Foz do Iguaçu/UNIOESTE, ao proporcionar um ensino público, gratuito e de qualidade. Com um ensino de excelência.

Um sincero obrigada à todos! E, que espero retribuir a esta oportunidade para com a sociedade.

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx, 2007, p. 94).

MARÇAL, Cleonice. **A curricularização das habilidades socioemocionais na Educação Infantil da Região Oeste do Paraná**. 117f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tamara Cardoso André. Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMO

A tese apresenta uma análise qualitativa e teórica sobre o ensino das habilidades socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Proposta Pedagógica da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (PPC/AMOP). O objetivo geral é problematizar a proposta para a Educação Infantil quanto ao desenvolvimento das emoções e sentimentos. A referência para esta investigação está na comparação da adequação da Proposta Pedagógica Curricular do Oeste do Paraná (AMOP) com a BNCC quanto à introdução das habilidades socioemocionais na Educação Infantil. A partir do método dialético, analisa-se a introdução das habilidades socioemocionais com relação às propostas de políticas públicas educacionais brasileiras referentes ao currículo para a Educação Infantil, contrapondo concepções materialistas e idealistas. Conclui-se que o ensino pautado nas competências socioemocionais é delineado na BNCC como idealista, por projetar uma sociedade futura. Por esta razão, a possibilidade de um currículo que fomente o desenvolvimento das emoções e sentimentos por meio das concepções materialista e dialética possui significativa importância pelo aspecto que priorize o desenvolvimento humano, a partir das condições materiais encontradas na realidade. Quanto à proposta curricular do Oeste do Paraná (PPC/AMOP), evidencia-se que, apesar de esta englobar os aspectos das concepções da Teoria Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural nos seus pressupostos teóricos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, na prática evidencia o currículo idealista e comportamental concebido na Pedagogia das Competências, tal qual a BNCC.

Palavras-chave: Educação Infantil; Habilidades socioemocionais; Análise de Políticas Educacionais; Currículo.

MARÇAL, Cleonice. **The curricularization of socio-emotional skills in Early Childhood Education in the Western Region of Paraná.** 117f. Thesis (Doctorate in Society, Culture and Borders) – State University of Western Paraná. Advisor: Prof. Dr. Tamara Cardoso André. Foz do Iguaçu, 2024.

ABSTRACT

The thesis presents a qualitative and theoretical analysis on the teaching of socio-emotional skills in the National Common Curricular Base (BNCC) and in the Pedagogical Proposal of the Association of Municipalities of Western Paraná (PPC/AMOP). The general objective is to problematize the proposal for Early Childhood Education regarding the development of emotions and feelings. The reference for this investigation is in the comparison of the adequacy of the Curricular Pedagogical Proposal of Western Paraná (AMOP) with the BNCC regarding the introduction of socio-emotional skills in Early Childhood Education. From the dialectical method, the introduction of socio-emotional skills is analyzed in relation to the proposals of Brazilian educational public policies regarding the curriculum for Early Childhood Education, opposing materialistic and idealistic conceptions. It is concluded that teaching based on socio-emotional competencies is outlined in the BNCC as idealistic, for projecting a future society. For this reason, the possibility of a curriculum that fosters the development of emotions and feelings through materialist and dialectical conceptions is of significant importance because of the aspect that prioritizes human development, based on the material conditions found in reality. As for the curricular proposal of the West of Paraná (PPC/AMOP), it is evident that, although it encompasses the aspects of the conceptions of the Historical-Critical Theory and the Historical-Cultural Theory in its philosophical, pedagogical and psychological theoretical assumptions, in practice it evidences the idealistic and behavioral curriculum conceived in the Pedagogy of Competences, such as the BNCC.

Keywords: Early Childhood Education; Social-emotional skills; Educational Policy Analysis; Curriculum.

MARÇAL, Cleonice. **La curricularización de las habilidades socioemocionales en la Educación Parvularia en la Región Oeste de Paraná.** 117f. Tesis (Doctorado en Sociedad, Cultura y Fronteras) – Universidad Estadual del Oeste de Paraná. Asesora: Prof. Dra. Tamara Cardoso André. Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMEN

La tesis presenta un análisis cualitativo y teórico sobre la enseñanza de habilidades socioemocionales en la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y en la Propuesta Pedagógica de la Asociación de Municipios del Oeste de Paraná (PPC/AMOP). El objetivo general es problematizar la propuesta de Educación Infantil en cuanto al desarrollo de las emociones y los sentimientos. La referencia para esta investigación está en la comparación de la adecuación de la Propuesta Pedagógica Curricular del Oeste de Paraná (AMOP) con la BNCC en cuanto a la introducción de habilidades socioemocionales en la Educación Infantil. Desde el método dialéctico, se analiza la introducción de habilidades socioemocionales en relación con las propuestas de políticas públicas educativas brasileñas sobre el currículo para la Educación Parvularia, oponiéndose a concepciones materialistas e idealistas. Se concluye que la enseñanza basada en competencias socioemocionales es perfilada en el BNCC como idealista, para proyectar una sociedad futura. Por esta razón, la posibilidad de un currículo que fomente el desarrollo de emociones y sentimientos a través de concepciones materialistas y dialécticas es de significativa importancia por el aspecto que prioriza el desarrollo humano, a partir de las condiciones materiales que se encuentran en la realidad. En cuanto a la propuesta curricular del Oeste de Paraná (PPC/AMOP), es evidente que, a pesar de abarcar los aspectos de las concepciones de la Teoría Histórico-Crítica y de la Teoría Histórico-Cultural en sus supuestos teóricos filosóficos, pedagógicos y psicológicos, en la práctica evidencia el currículo idealista y conductista concebido en la Pedagogía de las Competencias, como la BNCC.

Palabras clave: Educación Infantil; Habilidades socioemocionales; Análisis de Políticas Educativas; Currículo.

LISTA DE SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
AUC	Acidente Vascular Cardíaco
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEGEP	Colégios de Ensino Geral e Profissionalizante
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSE	Competência Socioemocional
HSE	Habilidades socioemocional
DCNEB	Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica
DCN'S	Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil
DNE	Diretrizes Nacionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FOSOE	Programa de Formação Socioemocional
FPS	Funções Psíquicas Superiores
IAS	Instituto Ayrton Senna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LLEGE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PES	Programa Estratégico Situacional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PTD	Plano do Trabalho Docente
RBE	Revista Brasileira de Educação
RCNE	Referencial Curricular Para a Educação Infantil
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SMED	Secretaria Municipal da Educação
SENNA	Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
DEZ	Zona de Desenvolvimento Eminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Tabela de objetivos de aprendizagem segundo BNCC	14
TABELA 2 – Habilidades Socioemocionais na Educação Infantil (0-5 anos) na BNCC e na PPC/AMOP	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP)	18
1.1 Políticas públicas educacionais e a BNCC	18
1.2 A proposta da AMOP e sua sintonia com a BNCC	23
2 CURRÍCULARIZAÇÃO DAS EMOÇÕES NA BNCC E NA PPC/AMOP À LUZ DO IDEALISMO E DO MATERIALISMO	28
2.1 A curricularização das emoções: perspectivas teóricas	28
2.2 Crítica da curricularização das emoções na perspectiva materialista e dialética	46
2.3 A abordagem socioemocional pela Pedagogia das Competências	49
3 POR UMA ABORDAGEM MATERIALISTA DAS EMOÇÕES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	82
3.1 A Teoria Histórico-Cultural para um novo organizar do conhecimento	82
3.2 O desenvolvimento das emoções e sentimentos na Educação Infantil a partir Teoria Histórico-Cultural	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a educação, um primeiro pensamento que pode emergir remete à formação como instrumento de desenvolvimento humano e social. A educação perfila por várias estruturas, como um edifício em constante construção, o que podemos denominar de reformas. Uma destas manutenções esbarra no currículo incumbido de organizar os conhecimentos científicos a serem desenvolvidos em um determinado período de tempo, segundo uma concepção ideológica¹, destinado a determinadas faixas etárias e camadas da sociedade.

Em 2017 teve início no Brasil o processo de adequação à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)². Dentre os destaques do seu texto voltado à elaboração dos currículos escolares, está o eixo “conhecimento de habilidades socioemocionais” para a etapa da Educação Infantil, temática deste trabalho.

O sistema educacional é organizado pelo Ministério da Educação (MEC), que orienta a proposta educacional por meio da criação e execução curricular, que, por sua vez, se torna palpável nas instituições de ensino. A presente pesquisa reporta à implantação curricular de políticas públicas educacionais no Brasil, com reflexões sobre a introdução das habilidades socioemocionais na tematização central do documento curricular elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), a partir da BNCC, em específico para a Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, dividida em Creche (0-3 anos) e Pré-escola (4-5 anos).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), bem como na Constituição Federativa do Brasil de 1988, já era previsto um currículo nacional. A BNCC abrange as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio e organiza os conhecimentos em Objetivos de Aprendizagem e

¹ Louis Althusser (1985, p. 69), na obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, diz que, “[...] Sabe-se que a expressão: a ideologia, foi forjada por Cabanis, Destuut de Tracy e pelos seus amigos, que lhe atribuíram por objecto a teoria (genética) das ideias. Quando, 50 anos mais tarde, Marx retoma o termo, dá-lhe, a partir das Obras de Juventude, um sentido totalmente diferente. A ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina espírito de Um homem ou de um grupo social”, e, entre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE) está a escola como infraestrutura e a educação sendo a superestrutura. Para garantir a reprodução dos meios de produção capitalista.

² A BNCC foi homologada em 22 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP Nº 2. Esta proposta curricular para estruturar a educação brasileira, em tese contou com a participação da sociedade civil organizada e dos docentes, por meio de reuniões, discussões e votações. Em abril de 2017 o MEC repassou para o CNE o texto final da BNCC, para que municípios e estados iniciassem a capacitação, assim como a formação de docentes e a adequação curricular.

Desenvolvimento e em dez Competências Gerais da Educação Básica. No que se refere à fundamentação teórica e metodológica, trata-se de um documento normativo, fundamentado na pedagogia das competências. Além disso, a BNCC centraliza na elaboração de conhecimentos associados ao desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais para a formação de atitudes e valores, tendo o objetivo de preparar o indivíduo para exercer a cidadania e ser inserido no mercado de trabalho. O texto preliminar da BNCC foi debatido por docentes no dia conhecido como “Dia D da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental”, em 06 de março de 2018.

Para a educação infantil, a BNCC estipula os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem para cada faixa etária: os bebês (0 a 18 meses), as crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem são expressos conforme as competências e habilidades a serem trabalhadas nos eixos curriculares, compostos em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A BNCC apresenta uma tabela contendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento correspondentes a cada campo de experiência e faixa etária. Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é precedido de um código alfanumérico, conforme excerto abaixo, extraído da própria BNCC a título de exemplo:

TABELA 1 – Tabela de objetivos de aprendizagem segundo BNCC

Corpo, gestos e movimentos		
Campo de experiências	Faixas Etárias	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Corpo, gestos e movimentos	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.

Fonte: (Brasil, 2018b).

No código alfanumérico, as primeiras duas letras correspondem à etapa de ensino a qual o objetivo se destina, os dois numerais seguintes à faixa etária, seguidos de duas iniciais do campo de experiência correspondente e do número de sequência do objetivo. No excerto acima o código alfanumérico (EI01CG01), significa:

EI – Educação Infantil.

01- Primeira faixa etária, bebês.

CG – Corpos, gestos, para aludir ao campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”.

01 – Sequência do objetivo da tabela.

Tendo em vista que a BNCC elenca competências socioemocionais a serem desenvolvidas na Educação Básica, a presente pesquisa tem o objetivo geral de problematizar a proposta para a Educação Infantil quanto ao desenvolvimento das emoções e sentimentos. A referência para esta investigação está na comparação da adequação da Proposta Pedagógica Curricular do Oeste do Paraná (AMOP) com a BNCC quanto à introdução das habilidades socioemocionais na Educação Infantil.

A AMOP³ elaborou em 2019 a Proposta Pedagógica Curricular, em adequação à BNCC, para a primeira etapa e anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais situadas em uma extensão territorial que abrange os municípios do oeste paranaense, dentre os quais Foz do Iguaçu. O regime de colaboração entre os municípios do Oeste do Paraná estabelece vínculos para a formação de professores municipais e serviços no campo educacional, atuando junto às prefeituras e secretarias da educação municipal (SMED).

Uma proposta pedagógica curricular se caracteriza pela extensão política da educação, que configura nas relações sociais, culturais e econômicas, como um invólucro na educação. Pela extensão pedagógica, uma proposta curricular estabelece a articulação entre o teórico-prático, de modo a viabilizar a assimilação, a produção e a socialização do conhecimento, estruturando-se em uma determinada concepção de mundo. Ou seja, uma organização curricular de conteúdos são selecionados visando a formação de uma sociedade desejável, portanto, idealizada.

Esta pesquisa está ancorada na concepção materialista dialética. Frigotto (1987), discute o enfoque da dialética materialista e histórica na pesquisa educacional, como sendo o método científico empregado com a finalidade de apreender a realidade em concepção abrangendo as contradições da sociedade.

Gil (2010), afirma que, para Platão, a dialética é a arte de dialogar. Na Idade Média, o conceito de dialética significava a lógica. Na modernidade, a dialética fundamentou-se em Hegel, para o qual a contradição gera outras contradições, havendo necessidade de resolução. Entretanto, conforme aponta Gil (2010), Marx e Engels criticam a base idealista da dialética hegeliana, que estabelece a predominância da matéria sobre as ideias. A dialética, ou materialismo dialético, pode ser compreendido como o método para interpretar a realidade

³ ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). **Conheça Amop:** A Amop é a defensora das bandeiras de luta do Oeste do Paraná. 2019. Disponível em: <<https://www.amop.org.br/detalhe-da-materia/info/conheca-a-amop/16364>>. Acesso em: 26 out. 2022.

e está fundamentado em três princípios: a unidade dos opostos; o seria a contradição; a quantidade e a qualidade da interrelação dos objetos e fenômenos com as transformações em saltos e, ainda, a negação da negação em prol da mudança e do desenvolvimento. A dialética preza as mudanças qualitativas, sendo oponente ao pensamento quantitativo, que se caracteriza pela norma e ordenação dos fatos, o que diferencia o método dialético da concepção positivista.

Ivo Tonet (2013), afirma que o materialismo dialético considera a possibilidade de conhecer a essência das coisas, devido à essência de sua gnosiologia e ontologia. Na abordagem gnosiológica, o sujeito participa do processo de conhecimento, que se caracteriza por coleta de dados, classificação, ordenação, organização, análise da relação entre os dados e definição do objeto a ser investigado. Na abordagem ontológica, o objeto é estudado do geral para o particular, buscando a constituição da sua essência, sendo que o sujeito deve apresentar a tradução conceitual da realidade do objeto pesquisado.

Karel Kosik (1976), explicita o movimento dialético da atividade humana, a práxis, que sempre é o objeto das pesquisas. A práxis é o movimento realizado para conhecer a coisa em si, indo do que se percebe nas próprias vivências (concreto vivido), para a compreensão das relações de causalidade histórica (concreto pensado). Conhecer a práxis é ir além das aparências. O fenômeno pressupõe a aparência das coisas, a superficialidade da realidade, que é o senso comum do cotidiano do sujeito. A essência das coisas determina o conhecimento da realidade, do objeto em si.

Rosental (1960), discorre que a teoria marxista do conhecimento também é capaz de provar que a natureza é explicável, o que confere o gnosticismo das coisas existentes. Ou seja, o homem tem a faculdade de conhecer assertivamente o mundo em seu entorno. Diferentemente do idealismo, o materialismo requer o entendimento da efetividade prática do conceito.

No caso desta pesquisa, a investigação será realizada por meio do referencial teórico analítico-qualitativo, tendo a hipótese afirmativa de que - O desenvolvimento das habilidades socioemocionais, já nas primeiras etapas da educação básica, pode, na Região Oeste do Paraná, ser aprimorado a partir de inspirações pedagógicas conexas ao materialismo e à dialética. Para desenvolver essa hipótese, são objetivos específicos desta tese: 1) Problematicar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, já na primeira etapa da educação básica, na Região Oeste do Paraná à luz do materialismo dialético; 2)

Analisar como o ensino pautado nas competências socioemocionais é delineado na BNCC e na Proposta curricular da AMOP (PCC/AMOP).

Para isso, é necessário, inicialmente, analisar os documentos curriculares da BNCC e AMOP com relação às habilidades socioemocionais. A questão sobre a qual está pesquisa se debruça é: será que a adoção da concepção materialista e dialética na educação básica pode, nas primeiras etapas da educação, contribuir para o aprimoramento do PPC/AMOP?

A fundamentação e o encaminhamento teórico-metodológico da pesquisa estão consolidados no materialismo dialético. A partir do método dialético, pretende-se fazer uma análise da introdução das habilidades socioemocionais com relação às propostas de políticas públicas educacionais brasileiras referentes ao currículo para a educação infantil da BNCC e PPC/AMOP, em contraposição com as concepções materialistas e idealistas.

A estruturação dos capítulos organizados em: Capítulo 1 – A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP): análise dos documentos curriculares e estado da arte dos artigos sobre os mesmos por meio da comparação.

O Capítulo 2 – CURRICULARIZAÇÃO DAS EMOÇÕES NA BNCC E NA PPC/AMOP À LUZ DO IDEALISMO E DO MATERIALISMO: as perspectivas atuais sobre as habilidades socioemocionais na educação infantil e sua curricularização. Problemática dos documentos BNCC e PPC/AMOP para Educação Infantil a partir da concepção materialista e idealista.

E, o Capítulo 3 – POR UMA ABORDAGEM MATERIALISTA DAS EMOÇÕES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: socializa as contribuições do materialismo e da dialética a partir da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento das emoções e sentimentos.

A tese desta pesquisa está na relevância de apresentar possibilidades de ações com as crianças pequenas sob a leitura do materialismo histórico e dialético. A sua contribuição para a ciência esperada é gerar o debate sobre a curricularização das habilidades socioemocionais, contrapondo-a às concepções epistemológicas materialistas e idealistas.

1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP)

A curricularização das emoções nas políticas públicas educacionais no Brasil, de modo geral, está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, a curricularização das emoções passa a fazer parte das políticas públicas de educação, materializadas na BNCC da qual tratará o presente capítulo.

Para este propósito é preciso recapitular a trajetória dos tramites curriculares nacionais que culminaram na introdução das emoções e sentimentos com a denominação de habilidades socioemocionais na BNCC e no processo de adequação curricular na Região Oeste do Paraná.

Portanto, iniciaremos com a exposição da origem e decorrer destes documentos sob a tutela do como o Estado gerencia suas normativas. Mas, o intuito é situar as nuances deste processo histórico para assim problematizá-lo, ao comparar a BNCC com a PPC/AMOP para a Educação Infantil com relação a curricularização das emoções e o seu desenvolvimento.

1.1 Políticas públicas educacionais e a BNCC

Em uma perspectiva histórica sobre as políticas públicas da educação brasileira, é preciso destacar os documentos legais que regularizam a Educação Básica, em especial da Educação Infantil, a começar pela Constituição Federal do Brasil de 1988. Na Constituição Federal, consta no Título VIII, no Capítulo III, o direito universal à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no ‘Capítulo IV: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer’, estabelece o direito da criança e do adolescente à educação para promover o seu desenvolvimento, preparo para exercer a cidadania e qualificação para o mundo do trabalho. Estabelece, ainda, o aumento da idade da criança quanto ao tempo de permanência na Educação Infantil. No artigo 57 faz menção à fomentação, por parte do poder público, de propostas para inserir a criança e o adolescente no ensino fundamental obrigatório, “[...] O poder público estimulará pesquisas,

experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação” (Brasil, 1990).

A lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) postula a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

A LDB assegura um currículo que abarque a especificidade da criança, o direito à educação com qualidade ministrada por profissionais capacitados, em espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

A Educação Infantil começa a ter organicidade estrutural a partir do Parecer CNE/CEB nº 22/1998, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. O Parecer CNE/CEB nº 1/1999, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, assegura a disposição de profissional qualificado para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Também se pode considerar que, dentre os primeiros documentos referentes à educação infantil, encontra-se o Parecer CNE/CEB nº 2/1999, que trata do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Trata-se de um documento elaborado pelo MEC em 1988, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, com orientações pedagógicas e práticas educativas para viabilizar condições necessárias à formação da criança como cidadão. Este documento é ato administrativo normativo que contempla uma coleção com três volumes: 1) Introdução; 2) Formação Pessoal e Social; 3) Conhecimento de Mundo.

Ao longo do terceiro volume “Conhecimento de Mundo”, encontram-se as propostas pedagógicas e práticas educativas em termos que se assemelham aos da BNCC quanto às competências e habilidades socioemocionais, envolvendo as seguintes categorias: competências, habilidades, capacidades, experiências significativas de aprendizagem, interações sociais e brincadeiras, emoções, sentimentos, desenvolvimento afetivo e cognitivo, resolução de problemas, solução de situação-problema, respeito e convívio. Entretanto, o documento denota a distinção entre o cognitivo e o afetivo, demonstrando a articulação do processo da aquisição das habilidades socioemocionais nas diversas

linguagens do conhecimento, como a música, as artes visuais, a comunicação oral e escrita, a matemática, a natureza e a sociedade.

Representar experiências observadas e vividas por meio do movimento pode se transformar numa atividade bastante divertida e significativa para as crianças. Derreter como um sorvete, flutuar como um floco de algodão, balançar como as folhas de uma árvore, correr como um rio, voar como uma gaivota, cair como um raio etc., são exercícios de imaginação e criatividade que reiteram a importância do movimento para expressar e comunicar idéias e emoções (Brasil, 1998, p. 33-34).

O RCNEI apresenta os objetivos com relação às propostas pedagógicas e práticas educativas, como, por exemplo na linguagem musical, na perspectiva socioemocional, “[...] perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais” (Brasil, MEC, RCNEI, 1998, p. 55). A perspectiva socioemocional também está evidente nos objetivos da linguagem oral e escrita, “[...] Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano”, (Brasil, MEC, RCNEI, 1998, p. 133).

Essa articulação curricular, ao vincular o aspecto social e emocional, resume a essência da orientação para a Educação Infantil:

Nesse processo, as crianças vão gradativamente percebendo relações, desenvolvendo capacidades ligadas à identificação de atributos dos objetos e seres, à percepção de processos de transformação, como nas experiências com plantas, animais ou materiais. Valendo-se das diferentes linguagens (oral, desenho, canto etc.), nomeiam e representam o mundo, comunicando ao outro seus sentimentos, desejos e conhecimentos sobre o meio que observam e vivem (Brasil, MEC, RCNEI, 1998, p. 171).

Em seguida, temos o documento denominado de “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, parecer CNE/CEB Nº 20/2009, aprovado em 11/11/2009, que enfatiza, nos estabelecimentos de Educação Infantil, o caráter integral e a junção do aspecto motor, afetivo, cognitivo somados ao linguístico, ético, estético e sociocultural (Brasil, MEC, DCNs, 2013, p. 86).

Assim, percebe-se, nas tramitações das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil, o processo de introdução da sociabilidade e das emoções e sentimentos como fatores importantes no ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a Resolução N°5, de 17 de dezembro de 2009, afirma que a criança se relaciona com o meio em que vive e que se constitui como um indivíduo de direito, histórico e social, com o respeito a sua diversidade, especificidades e necessidades pertinente às distintas infâncias: quilombola, ribeirinha e do campo, que devem ser valorizadas durante a elaboração do planejamento e da prática pedagógica.

A proposta para o atendimento da criança de zero a cinco anos de idade tem três princípios: éticos, políticos e estéticos, conforme, segue:

I-Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

As DCNEI preconizam as características sociais e emocionais a serem desenvolvidas na formação do indivíduo, que deve ser crítico, sensível, autônomo, responsável e solidário, com capacidade de respeito mútuo e consciência ambiental. Pode-se constatar a introdução, no currículo, dos aspectos sociais e emocionais: “[...] V- construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade” (Brasil, MEC, DCNEI, 2010, p. 17). Desta forma, as DCNEI apresentam a indivisibilidade entre o afetivo e o cognitivo, “[...] II- a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, MEC, DCNEI, 2010, p. 19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), parecer CNE/CEB N° 7/2010, aprovado em 7/4/2010, como os demais documentos, destaca que o cuidar e o educar são indissociáveis no vínculo entre a educação formal com o mundo do trabalho e as práticas sociais. O documento expressa atenção às especificidades dos alunos deficientes, provenientes de comunidades indígenas, afrodescendentes, quilombolas e do campo:

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino fundamental e ao Médio (Brasil, MEC, DCNEB, 2013, p. 35).

Observa-se o apontamento dos aspectos socioemocionais na orientação dos sistemas e prática educativa, com vistas à formação do indivíduo, com a incumbência da família e comunidade a qual a criança está inserida, “[...] A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, (Brasil, MEC, DCNEB, 2013, p.36).

Uma particularidade se sobrepõe neste documento, ao indicar, na orientação curricular, o domínio/aprendizado socioemocional, o que denomina como sendo a gestão das emoções para a convivência, resolução de situações-problemas de si e do outro, a partir da motivação e das experiências, para que a criança, dentro das suas potencialidades, desenvolva os saberes e conhecimentos:

Assim, a gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto. Dizendo de outro modo, nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase: **I-** na gestão das emoções (Brasil, MEC, DCNEB, 2013, p. 37).

As DCNEB, Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, dispõem sobre a criança como um indivíduo de direitos, histórica, social e que estabelece relação com o meio em que vive. O capítulo segundo versa sobre a formação básica comum e parte diversificada, na seção um, da Educação infantil, estabelecendo, no Artigo 22: “[...] A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, MEC, DCNEB, 2013, p.69). Percebe-se a pertinência quanto à separação, no desenvolvimento integral da criança, entre o cognitivo e o afetivo.

O Ministério da Educação (MEC) apresenta o documento normativo a (BNCC), como o currículo a ser implantado na educação básica por meio da participação em regime de colaboração entre a União, Distrito Federal, Estados e Municípios, envolvendo a comunidade escolar. Cada município passa a ter a incumbência de construir a sua proposta

pedagógica curricular (PPC), que por sua vez, cada estabelecimento de ensino irá introduzir no seu projeto político pedagógico (PPP). PPC e PPP irão orientar o planejamento do trabalho pedagógico docente (PTD), inserindo a normativa da BNCC.

A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). A homologação deste documento ocorreu em 22 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, com a Resolução CNE/CP Nº 2. É uma proposta curricular com a finalidade de estruturar a educação brasileira, e a sua elaboração teve a participação da sociedade civil organizada e dos docentes por meio da realização de reuniões, discussões e votações. Em abril de 2017 a BNCC foi repassada aos municípios e estados, dando início à capacitação e à formação de docentes e à adequação curricular.

1.2 A proposta da AMOP e sua sintonia com a BNCC

O currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), segue a BNCC e tem o objetivo de orientar os municípios do Oeste do Paraná nas elaborações de seus respectivos PPCs.

A trajetória histórica da construção da PPC/AMOP para Educação Infantil envolve um processo que perpassou as mudanças ocorridas entre as décadas de 1970 até 1994 na Região Oeste do Paraná. No período compreendido entre 1970 e 1994 o Oeste do Paraná passou por expansão do território⁴, crise econômica, implementação da agricultura mecanizada com consequente êxodo rural, regime político da ditadura e transição para o governo democrático: “[...] Nesse cenário de abertura política e em que se convive com a contradição gerada pelo desenvolvimento capitalista, a escola pública torna-se uma necessidade social premente, é defendida como elemento para contribuir na formação para o trabalho e da consciência política” (Amop, 2020, p. 24).

Portanto, segundo (Amop, 2020, p. 25) a década de 1970 trouxe a necessidade da criação do ensino superior visando propiciar a formação de professores para atuarem na escola pública. Ocorreu, assim, a implantação da Faculdade de Cascavel (FECIVEL) em 1972, Faculdade de Foz do Iguaçu (FACISA) em 1979, faculdade de Toledo (FACITOL)

⁴ Para Saquet (2008, p. 90) o território se define pela conjuntura social e de condições nas relações de materialidade e imaterialidade constituídas no movimento, apropriação e de dominação. E, a territorialidade constituída nas relações sociais estabelecidas no cotidiano do indivíduo como o trabalho, família, rua, centro urbano da cidade, o rural e agrário, igreja, praça.

em 1980, e a Faculdade de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR) em 1980. Com o intuito de promover a qualidade e o ensino gratuito da educação superior, em 1988 cria-se a Universidade estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com o reconhecimento do MEC. Em 1994 ocorre a criação da universidade multicampi, com a junção entre estas quatro instituições de ensino superior.

A AMOP surgiu em 1980, inicialmente como Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE), visando organizar um sistema de ensino na Região Oeste do Paraná, com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional em vários níveis de ensino, ao produzir e socializar métodos de ensino destinados à formação de professores. Por falta de recursos financeiros, a ASSOESTE foi extinta em 2001 e atendia 50 municípios, em dezembro deste ano é encaminhado uma solicitação das secretarias de ensino regional para a criação do Departamento Pedagógico (Amop, 2020, p. 25).

A sistematização dos pressupostos curriculares para as escolas municipais da região Oeste do Paraná, sem dúvida alguma, representou um marco importante na história dessa região, tanto que a proposta foi avaliada, reformulada e apresentada nesta quarta versão. Os elementos presentes neste documento representam o acúmulo das experiências e das lutas educacionais, travadas no Oeste do Paraná, que se iniciaram com a chegada dos primeiros imigrantes, passaram pela construção da primeira escola e atingiram um estágio mais elaborado com a organização da Universidade e com a consequente difusão do Ensino Superior. Nesse processo, três instituições assumiram um papel de destaque: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE) e o departamento de Educação da AMOP, que, após a extinção da ASSOESTE em 2001, passou, a partir de 2003, a contribuir na organização de cursos de formação continuada para professores das redes municipais e no processo de produção e avaliação desta Proposta Pedagógica Curricular (Amop, 2020, p. 28).

Como já afirmado anteriormente, a partir da BNCC todos os municípios tiveram de adequar seus PPCs. Neste tópico trataremos do currículo da AMOP de 2020, após ser adaptado aos objetivos da BNCC.

A AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, foi fundada em 1969, com sede em Cascavel-Paraná, tendo o objetivo de defender os interesses dos municípios que compõem a associação, conforme o site da entidade:

A Amop interage com as administrações públicas municipais oferecendo suporte em áreas técnicas estratégicas para o bom andamento das atividades públicas, especialmente junto às prefeituras de menor porte. É o caso dos departamentos de Planejamento e Projetos, de Educação, Jurídico e Tributário, que dão subsídios aos gestores na execução de ações voltadas à melhoria da qualidade de vida de sua gente. Funcionam ainda na Amop os Departamentos de Cultura e Eventos, Meio

Ambiente, Saúde, Turismo, Agrário, Agricultura, Indústria e Comércio e Imprensa (Amop, 2020).

A AMOP é mantida por meio da parceria de entidades junto à sociedade organizada, atuando na elaboração de programas que visam a melhoria e a qualidade de vida dos municípios: “[...] destacam-se a Itaipu Binacional, Governo Federal, Governo do Estado, AJC, ATI, Aceo, Caciopar, PTI, Acic, Fiep, Sinduscon/Paraná-Oeste, Oeste em Desenvolvimento, Sindicato Rural Patronal e Garapen, entre outras” (Amop, 2020).

Na Mesorregião Oeste do Estado do Paraná-Brasil, temos a Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil da AMOP, denominada de “Proposta Pedagógica Curricular para Educação Infantil Rede Pública Municipal – Região da AMOP”. A proposta foi implantada com a, “[...] Resolução Nº 003/2019, de 31 de julho de 2019”, (Amop, 2020, p. 07- 31), e reorganizada em 2020 com a participação de representantes de professores municipais. A proposta da AMOP, visa servir de suporte teórico, filosófico, psicológico, pedagógico e legal para 54 municípios⁵ “[...] A região Oeste do Paraná é composta por 52 municípios. Entretanto, a região administrativa da AMOP é composta por 54 municípios, dos quais 53 integram-se à Proposta Pedagógica Curricular” (Amop, 2020, p. 27).

Art. 1º - Aprovar a proposta Pedagógica Curricular elaborada em conjunto com coordenadores de áreas e equipes pedagógicas municipais. §1º A Proposta Pedagógica Curricular tem duas dimensões: I – dimensão política marcada pelas relações de forças sociais econômicas e culturais que permeiam a educação; II – dimensão pedagógica definida por um instrumento teórico-prático que possibilite assimilar, produzir e socializar conhecimentos (Amop, 2020, p. 07).

Pode-se compreender que a AMOP é uma think tank da educação, portanto, está dentro de uma perspectiva do neoliberalismo. Segundo Santos, Amorim e Santos (2023), think tank é um termo cuja tradução literal é “tanque de pensamento”. Surgiu nos EUA no contexto da Segunda Guerra Mundial para nomear instituições de pesquisa em políticas públicas, que podem ser formadas por afiliados a partidos políticos, empresas, grupos com interesses comuns, dentre outros, visando orientar os governos em suas decisões.

⁵ Os municípios que compõem a AMOP região oeste do Paraná: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Cantagalo, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Diamante D'Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Francisco Alves, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro verde do Oeste, Palotina, Pato bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi, Ubiratã e Vera Cruz do Oeste.

São instituições engajadas na produção de conteúdos elaborados por meio de pesquisas e com ampla divulgação, visando influenciar as instâncias de decisão no âmbito das políticas de Estado. Nesse sentido, realizam uma militância ideológica, com uma produção teórica voltada para questões de amplo interesse social, além de exercerem influência sobre grandes veículos de comunicação. Em sua maioria, estão dedicadas às bandeiras do neoliberalismo, ou seja, à defesa da privatização dos serviços públicos, da meritocracia, da flexibilização das leis trabalhistas, da lógica do mercado em todas as instâncias da vida social. (Santos, Amorim e Santos, 2023, p. 175)

O artigo primeiro da PPC/AMOP dispõe sobre a dimensão política e pedagógica, a contextualização regional e histórica da organização curricular e a abordagem dos pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos.

A PPC/AMOP afirma apresentar o pressuposto filosófico estruturado no Materialismo Histórico-Dialético:

Assim, de acordo com os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, a presente Proposta Pedagógica Curricular parte de determinados princípios. O primeiro é que são os homens que fazem a história diante de determinadas necessidades e condições materiais, quais sejam: sociais, políticas, econômicas e culturais. O segundo é que toda a base da sociedade está fundada no trabalho. O terceiro é que a realidade não é estática, pois se encontra em constante movimento. Esses três princípios marcam a vida do homem e estabelecem seus limites e suas possibilidades, ou seja, evidenciam como, em cada momento histórico, os homens se organizam para produzir a sua existência (Amop, 2020, p. 44).

A PPC/AMOP afirma que sua concepção de desenvolvimento socioemocional para a Educação Infantil está alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano e aprendizagem.

Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é a preparação do homem para viver na sociedade, contribuindo para a desmistificação das contradições sociais, a superação da alienação, a emancipação humana e a superação da sociedade de classes (Amop, 2020, p. 50).

Assim, entende-se que o pressuposto pedagógico, que nesta PPC é sustentada pela Pedagogia Histórico-Crítica, é o que orienta a metodologia utilizada nos mais diferentes processos pedagógicos e administrativos que organizam o trabalho escolar, tarefa essa que se espera ter sido cumprida ao enunciar os pressupostos filosóficos e psicológicos. (...) Assim, uma educação que tenha compromisso com a transformação precisa levar em conta a relação entre a teoria e a prática, por meio da transmissão e da assimilação dos elementos culturais e científicos que permitam fazer a crítica, bem como buscar possibilidades de transformações das atuais relações sociais que expropriam, da ampla maioria da população, as reais condições de acesso ao conhecimento científico e cultural pela humanidade (Amop, 2020, p. 62-63).

Os pressupostos psicológicos da PPC/AMOP para a Educação Infantil visam, de acordo com o texto do documento, o ensino como meio de formação humana, pautando-se, para isso, na Psicologia Histórico-Cultural:

Visando a uma superação desses limites, na busca de uma educação efetivamente humanizadora, a concepção de desenvolvimento a ser considerada no presente PPC, encontra-se fundamentada na escola de Vigotski, uma teoria psicológica histórica-cultural que possibilita uma visão dialética do desenvolvimento humano. (...) na psicologia histórico-cultural, o homem é apresentado como um **ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza**, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, as conquistas daquilo que o caracteriza como ser humano. (...) O desenvolvimento humano apresenta um caráter histórico (Amop, 2020, p. 51).

Segundo texto do documento da AMOP, para a escola vigotskiana a criança é um ser social e histórico, que se apropria do conhecimento no processo de aprendizagem ao interagir com o meio e com o outro, desenvolvendo especificidades inerentes somente aos seres humanos, que são as funções psíquicas superiores: sensação, percepção, memória, raciocínio lógico/abstrato, linguagem, criatividade, imaginação, emoções e sentimentos (Amop, 2020, p. 51-55).

Por este viés, será oportuno tratar o tema da curricularização das emoções na BNCC e PPC/AMOP. A principal característica da BNCC é ser um documento construído segundo a pedagogia das competências, com a introdução do desenvolvimento das habilidades socioemocionais no currículo. Será a proposta PPC/AMOP uma resistência à perspectiva da BNCC, tendo em vista que a AMOP é uma think tank?

2 CURRICULARIZAÇÃO DAS EMOÇÕES NA BNCC E NA PPC/AMOP À LUZ DO IDEALISMO E DO MATERIALISMO

Na perspectiva da introdução das emoções e sentimentos nas políticas públicas de educação idealizadas no currículo, em específico para a orientação da Educação Infantil, torna-se importante apontar os estudos acerca das noções de competências e habilidades socioemocionais.

2.1 A curricularização das emoções: perspectivas teóricas

Antes de compreender a curricularização das emoções, é preciso refletir sobre o currículo. Sacristán (1998;2013), que discorre sobre o significado e o conceito de currículo. Criado na Idade Média para ordenar o conhecimento, em sua origem o currículo é um espaço demarcador do conhecimento, dos conteúdos e planos de estudo impostos acerca do que o professor deve ensinar e o que os alunos devem aprender.

O termo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, soma das “honras” que cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira e, por extensão, denominava a ordenação e a representação de seu percurso (...) *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero (Sacristán, 1998, p. 17).

Para o autor, o currículo salienta o patamar de erudição e ascensão social do indivíduo. Nas políticas públicas educacionais o currículo determina o tempo e os conteúdos necessários à formação do indivíduo.

Sendo assim, se antes havia nos currículos a predominância dos saberes elementares; ler e escrever; na atualidade o indivíduo deve aprender habilidades emocionais somadas à sociabilidade, que resultam no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

No entanto, pode-se dizer que o currículo não é neutro, possui uma intenção sobre qual sociedade formar, qual comportamento pretendido e pode visar os interesses do mercado de trabalho, com o aperfeiçoamento de determinadas qualidades, no caso do currículo como um instrumento de controle e regulação.

Desde suas origens, o currículo tem-se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou

seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem. (...) Por exemplo, sobre quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, o ritmo e a sequência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indivíduo *normal*, etc. (Sacristán, 2013, p. 20).

Observa-se, nesta regulação, a imposição curricular sobre o comportamento ideal para o indivíduo, com destaque para o modelo aceito socialmente e tido como “normal”. Neste sentido, Apple (2006), salienta que o currículo funciona enquanto ideologia, tendo função de controle social:

Uma vez que o currículo oculto havia se tornado oculto, quando um contexto de aprendizagem uniforme e padronizado tinha se estabelecido e quando a seleção e o controle sociais foram tomados como dados na escolarização, somente então se pôde prestar atenção às necessidades do indivíduo ou de outras preocupações mais “etéreas” (Apple, 2006, p. 87).

Para Sacristán, o que torna o currículo uma realidade é a sua aplicação no âmbito escolar, “[...] o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.), autênticos tradutores” (Sacristán, 2013, p. 26).

Portanto, o processo de adequação da BNCC pelos estados e municípios, com a construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), é o que torna o currículo da BNCC transposto para os espaços de educação.

Sacristán explica que a importância do currículo está na sua capacidade de projeção cultural e educacional. Contudo, revela o jogo de interesses e valores de determinados grupos sociais, políticos e econômicos. Outra mazela do currículo seria a valorização do “saber útil”, a busca do conhecimento para a aplicabilidade e o aspecto idealizador do projeto de sociedade que se almeja versus a que se tem na realidade:

Esse projeto idealizador não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. A educação não consegue deixar de ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor, sobre como o ser humano é e se comporta, como é a sociedade, como são as relações sociais, etc. O ser humano tende, por natureza, a criar um mundo desejável que lhe motiva a melhorar a estabelecer metas para si e a imaginar ideais (Sacristán, 2013, p. 24).

A partir de Sacristán, se percebe o currículo como instrumento político, econômico, ideológico e comportamental, por tematizar as emoções. Isso pode ser percebido ao implantar o desenvolvimento e a aprendizagem do autocontrole emocional pelo indivíduo desde a Primeira Etapa da Educação Básica, com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

O currículo apresentado na BNCC configura um instrumento de poder político, pois destaca a importância das habilidades socioemocionais à formação integral do indivíduo, devido à explanação de estudos referentes a esta tendência de curricularização da valorização dos comportamentos emocionais desejáveis.

Interessante observar os argumentos favoráveis à introdução curricular das emoções. Por exemplo, Vilorio (2005) argumenta em defesa da curricularização da inteligência emocional na educação, desde o início da vida escolar da criança, aliada à participação da família e à formação de professores. A autora explica que os avanços tecnológicos, a ampliação da circulação entre fronteiras e as trocas culturais, contribuem para a necessidade de promover o desenvolvimento de capacidades emocionais da criança.

Hoje sabe-se que a maioria das habilidades que nos levam a uma vida plena são emocionais e não intelectuais. Aprender a regular as emoções e as daqueles que nos rodeiam já faz parte dos currículos de algumas creches e faculdades. O que as crianças sentem sobre suas experiências de aprendizagem deve ser tão importante quanto o que elas aprendem, portanto, as emoções devem fazer parte do currículo desde cedo (Viloria, 2005, p.109).

Para vilória (2005) a criança possui um universo emocional complexo. Por este motivo, devemos estimulá-la a entender as emoções e como se manifestam, tendo em vista que se diferem e atuam de forma distinta:

Não é a mesma coisa estar triste do que estar zangado, sentir vingança, antipatia, rejeição, raiva, medo ou alegria. E isso é algo que as crianças precisam aprender através da "escolarização ativa, do diálogo, do desenvolvimento da empatia, da comunicação não verbal, sabendo dizer não, reagir sem violência. A tarefa de educar emocionalmente é urgente (Viloria, 2005, p. 109).

A autora menciona os aspectos que contribuem para a urgência do desenvolvimento da educação emocional na escola, entre eles, cita o fato de a criança estar exposta à ausência da família, passar horas diante da televisão, não vivenciar situações de afeto, o que torna difícil o desenvolvimento da empatia e a aprendizagem sobre como lidar com a ansiedade e a agressividade, dificultando a socialização.

A educação prepara para a vida e é preciso atentar para o desenvolvimento emocional, como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo. A educação emocional visa o desenvolvimento da personalidade integral do indivíduo. Isso inclui o desenvolvimento de competências emocionais: promover atitudes positivas em relação à vida, habilidades sociais e empatia, a fim de possibilitar melhores relações com os outros (Viloria, 2005, p. 110).

A função da escola diante destes fatores seria optar pelo modelo de aprendizagem que concilie os conhecimentos e as emoções, formando a inteligência emocional. Os professores teriam a tarefa de propiciar o desenvolvimento socioemocional, por meio de ações planejadas que possibilitem a ampliação emocional da criança. Com a finalidade de promover o progresso da criança no desenvolvimento emocional, importante para todas as esferas da vida, Viloria (2005) propõe a necessidade de programas de educação de formação de professores visando fomentar o desenvolvimento da inteligência emocional.

Cury (2017, p. 01-02), outro autor defensor da curricularização das emoções, afirma que a inteligência emocional deve ser ensinada na escola em conformidade com a BNCC, apresentando vários motivos que corroboram sua importância. Entre estes motivos está a necessidade de sanar a questão de conteúdo desigual; a transdisciplinariedade na formação, bem como a superação de dificuldades à apropriação do conhecimento; como desmotivação, suicídio e frustrações.

Desta forma, a educação voltada também para o desenvolvimento da inteligência socioemocional se faz imprescindível diante das mudanças constantes que a sociedade, bem como as relações humanas enfrentam. Saber resolver conflitos, ter criatividade para se reinventar diante de crises e conseguir superá-las, buscar construir uma sociedade mais justa, não são habilidades inatas. Por isso, somente com uma educação voltada para a construção desses valores é que será possível atingir estes objetivos (Cury, 2017, p. 02).

Alzina e Escoda (2007) categorizam as competências emocionais e socioemocionais, sendo que as competências emocionais são pertencentes ao subconjunto das competências pessoais. Categorizam as competências emocionais da seguinte forma: consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional, competência social, habilidades de vida e bem-estar.

Também classificam e distinguem os conceitos de inteligência emocional, competência emocional e educação emocional. Em pormenores, inteligência emocional abrange o campo da psicologia. A competência emocional diz respeito à interação entre os indivíduos e o ambiente. A educação emocional atua como um processo permanente e

contínuo, no intuito de fortalecer o desenvolvimento das competências emocionais, como fator fundamental ao desenvolvimento integral do indivíduo, para prepará-lo para a vida.

Em suma, a inteligência emocional é um construto hipotético que está em debate no campo da psicologia. Nesse debate há um ponto de concordância: a importância do desenvolvimento de competências emocionais. A educação emocional visa contribuir para esse desenvolvimento (Alzina; Escoda, 2007, p. 75).

Em outro aspecto, as autoras problematizam a questão da construção conceitual e a sistematização de competência emocional, “[...] Assim, enquanto alguns autores se referem à competência emocional, outros preferem usar a designação competência socioemocional, outros optam por usar o plural: competências emocionais ou socioemocionais” (Alzina; Escoda, 2007, p.65).

Nessa perspectiva, na educação infantil as competências emocionais servem como mecanismo de motivação para o aproveitamento do conhecimento pelo aluno, desenvolvendo a capacidade de iniciativa e o domínio sobre os próprios impulsos. Na prática educativa, as competências emocionais devem se fazer presentes em currículos, oficinas, seminários e programas.

O processo de desenvolvimento das competências emocionais, por crianças e jovens, resulta em comportamentos positivos, como: regulação das emoções, bem-estar subjetivo, cidadania e resiliência. Seriam, segundo as autoras, vários os benefícios de uma educação para o desenvolvimento das competências socioemocionais, auxiliando na melhoria da saúde, na promoção da autoconsciência e na competência para lidar com situações de estresse.

Nesse sentido, a capacidade de autorregulação e a autonomia emocional são fatores essenciais para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar. Do ponto de vista da educação emocional, é importante contribuir para o desenvolvimento de competências emocionais, que sabidamente facilitam e predisõem a desfrutar de uma vida mais feliz (Alzina; Escoda, 2007, p. 77).

Por este viés, se percebe que o alcance da felicidade, para as autoras, perpassa necessariamente pela capacidade do sujeito de controle e manejo comportamental das emoções. A educação emocional possibilita o desenvolvimento das competências emocionais, que contribuem para atingir o objetivo de uma vida plena.

Santos e Primi (2014), expõem o que consideram ser os resultados positivos das habilidades socioemocionais na aprendizagem, a partir dos resultados atingidos pelo projeto

da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS).

O Instituto Ayrton Senna é (IAS) é uma Organização Não Governamental (ONG) que atua no Brasil desde 1994 junto a escolas públicas, visando a implementação de projetos e programas educacionais alinhados à lógica empresarial, incluindo, em suas propostas curriculares, a noção de competência socioemocional. O IAS faz parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com a qual produz documentos para orientar políticas educacionais e curriculares:

No aspecto das competências socioemocionais: para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens (Instituto Ayrton Senna, 2012, p.09).

No âmbito do projeto realizado junto ao IAS em parceria com a UNESCO e a OCDE, Santos e Primi (2014) defendem que a curricularização das emoções auxilia o ingresso dos indivíduos no mercado de trabalho e combate a evasão escolar:

As pesquisas revelam que o conjunto de características **socioemocionais** contribui aproximadamente tanto quanto as **cognitivas** na determinação do êxito escolar, tal como medido por notas, probabilidade de abandono e escolaridade final atingida. Também no mercado de trabalho as características socioemocionais são recompensadas na forma de maiores salários e menor período de desemprego. Em ambos os casos, o atributo conscienciosidade, que engloba as facetas de responsabilidade, disciplina e perseverança, parece ser o mais relevante (Santos; Primi, 2014, s/p.).

No entanto, em uma perspectiva crítica é possível objetar que o ensino segundo os princípios do desenvolvimento das competências socioemocionais se pauta em razões ideológicas de culpabilizar o aluno pelo fracasso escolar. Segundo Penna (2017), as razões ideológicas apresentadas e disseminadas apenas buscam “mascarar” a precariedade social do indivíduo e atribuir a ele o autogoverno. Ressaltando a resiliência, se o indivíduo obtiver o sucesso ou fracasso, isso depende unicamente de seus próprios esforços e habilidades.

Ou seja, a escola é eleita como o instrumento de salvação individual e da superação da pobreza. Daí a necessidade de criar competências que produzam valores como confiança em si mesmo e motivação para superar as contradições do capitalismo.

Para além disso, estimular o desenvolvimento dos aspectos afetivos separadamente do cognitivo é prova de uma total falta de interesse da escola com a explicitação da realidade objetiva na qual o sujeito está inserido. Busca-se assim, o desenvolvimento da personalidade individual pela produção de valores e de sentimentos, negando-se o desenvolvimento histórico e dialético dos sujeitos (Penna, 2017, s/n.).

O enaltecimento da subjetividade humana nas políticas públicas reforça o caráter individualista do indivíduo. Para Penna (2017), outros fatores poderiam melhorar o bem-estar da classe trabalhadora na escola, não ligados à ideologia do desenvolvimento de habilidades socioemocionais: o aumento de horas na escola aos filhos da classe trabalhadora com a abordagem de seus interesses, novo modelo para a formação de professores com ênfase na pesquisa, docência por meio da dialética da relação teoria e prática, engajamento em sindicatos pelos “trabalhadores da educação” para lutar contra as intenções da classe burguesa em relação à precarização da escola.

Ramos (2006, p. 226-227), também em perspectiva crítica, entende que a ideia de Pedagogia das Competências organiza todo processo educativo e que esta concepção recebeu várias denominações nas últimas décadas, dentre as quais: Pedagogia de Domínio (Estados Unidos e Canadá), Pedagogia por Objetivos (Europa), Pedagogias Ativas e Pedagogia Diferenciada. Para a autora, o problema está na centralidade comportamental, em detrimento do conhecimento e do processo de aprendizagem.

De fato, o que tem sido defendido é o papel do conhecimento, da informação e da inteligência das pessoas no processo produtivo, entendendo a inteligência no sentido em que inclui tanto as capacidades cognitivas quanto as não-cognitivas, ou seja, as emoções, a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e outros atributos (Ramos, 2006, p. 253-254).

A autora enfatiza o caráter tendencioso do mercado do capital global, que, para atender suas demandas econômicas, enfatiza o *homo economicus*, um conceito do liberalismo clássico e produto sistemático capitalista que atua conforme suas determinações, evidenciando individualismo, maximização da produção e da lucratividade, racionalismo, liberdade de consumo dos produtos escolhidos, fatores que supostamente contribuiriam para otimizar as relações sociais.

Ramos (2006, p. 238-239), o que pode ser observado na introdução das habilidades socioemocionais na BNCC. As emoções e sentimentos humanos, como recursos empregados no processo de aprendizagem para a formação do indivíduo para o futuro, “[...] implica formar o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo básico da

personalidade; núcleos esses que sustentam as competências cognitivas e sócio-afetivas”. A autora compreende que o vínculo entre a subjetividade na formação integral do indivíduo na escola pode ser um caminho viável para a garantia da sobrevivência, como enfrentamento da instabilidade econômica, política e social. Entretanto, ressalta que este tipo de superação pode desencadear o comportamento individualista no mundo pós-moderno (Ramos, 2006, p. 256-257).

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidades para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências (Ramos, 2006, p.279-280).

Percebe-se que Ramos (2006) critica o currículo centrado na pedagogia das competências e estruturado na valorização da subjetividade, tendo as emoções e sentimentos como aprendizagens necessárias ao desenvolvimento integral do indivíduo, objetivando garantir condições dignas de vida. Tal currículo pode estar formando cidadãos para uma sociedade onde se impera o comportamento individualista como meio de existência.

Ferreira e Santos (2018) apresentam a análise de que a pedagogia das competências no espaço escolar é um instrumento social com a finalidade de adestrar o aluno, ao invés de proporcionar a formação humana. A pedagogia das competências é uma tendência hegemônica atual, a qual atinge diretamente a escola, promovendo a não valorização do conhecimento científico, filosófico e artístico construído e acumulado pela humanidade e pregando, ao invés disso, o aprender a aprender com a mobilização de capacidades. A pedagogia, na perspectiva das competências, passa a ter o objetivo de consolidar uma forma de sociedade e de controle, diferindo das práticas progressistas que pensam a escola e a formação desde a mais tenra idade como fundamental para a construção de uma sociedade democrática e fraterna e local de acesso aos conhecimentos científicos.

Lemos e Macedo (2019) criticam a prática da neopolítica econômica global para o controle do comportamento do indivíduo para enfrentar o imprevisível na sociedade pós-moderna. A neopolítica estimula as aprendizagens das competências socioemocionais como resolução possível para os problemas futuros, principalmente na produção econômica e de reprodução social.

Formar capital humano, essa competência-máquina capaz de produzir rendimentos, depende de **investimentos educativos**, tais investimentos vão muito além da instrução escolar ou da profissionalização, observem-se os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, propugnados pelo Banco Mundial. Trata-se de uma biopolítica a administrar capitais humanos, investindo em habilidades socioemocionais (Lemos; Macedo, 2019, p. 64).

Veiga-Neto (2008) critica a instabilidade da sociedade pós-moderna, que busca respostas por meio da constituição de um novo currículo educacional, tendo por característica predominante a disciplina do controle.

Tal mudança conecta-se intimamente com as relações entre a *liquidez* do pós-moderno e a *flexibilidade* com que hoje é pensada e tratado o currículo. Assim, tomo as transformações curriculares como manifestações – no âmbito da educação escolarizada – das profundas, rápidas e generalizadas mudanças que estão ocorrendo na passagem do moderno para o pós-moderno – no âmbito da política, da cultura, da economia, do pensamento, da sociedade (Veiga-Neto, 2008, p. 141).

Nesta perspectiva, na modernidade a disciplina busca a produção de “corpos dóceis”. Na pós-modernidade, a preocupação passa a ser a de produzir “corpos flexíveis”, o que leva à exaltação do sujeito e da subjetividade, “[...] O quanto cada um será mais dócil, disciplinado, sólido ou mais flexível, (in)controlável e líquido será função das relações entre a sua própria subjetividade e as exigências do sistema” (Veiga-Neto, 2008, p.147).

Veiga-Neto (2006), faz uma diferenciação comportamental entre o indivíduo dócil:

[...] mais fácil de manejar/conduzir porque aprendeu, assumiu e “automatizou” certas disposições mentais-corporais mais ou menos permanentes”, e o indivíduo flexível, [...] apresenta comportamento adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças (2006, p. 147).

Neste parâmetro, o autor expressa a pertinência das invenções do sistema com relação à veiculação curricular da disciplina para o controle, o que define a crítica da escola como sendo uma máquina, na qual são fabricados sujeitos segundo as inovações dos processos subjetivados. Tais postulados remetem à inovação curricular da BNCC, cujo elemento principal é constituído da valorização dos objetivos de aprendizagem de desenvolvimento das habilidades socioemocionais, com a promoção do ensino voltado ao controle, pelo sujeito, das próprias emoções.

Em sentido oposto, Talavera e Garrido (2010, p. 83), estudam a importância da intervenção nas habilidades socioemocionais, que consideram fator de qualidade na educação, diretamente relacionada à inserção social, à ocupação profissional e à vida pessoal.

Para Tavares (2014, p. 66-74), o equilíbrio emocional é uma condição essencial para o indivíduo ascender na vida pessoal, na profissão e na sociedade:

[...] Efectivamente, a escola tem como missão formar cidadãos cultos, desenvolvidos, resilientes e emocionalmente equilibrados que possam vir a garantir desempenhos profissionais e cívicos ao maior e melhor nível de especialização, aperfeiçoamento e realização (Tavares, 2014, p. 73).

O que seria resiliência? Tavares (2014, p. 73), explica que é a capacidade do indivíduo de apresentar flexibilidade, autoestima e autocontrole, superando o automatismo e indo em direção ao estado consciente, o que confere o potencial para realizações.

A aprendizagem com base na resiliência, que seria a capacidade de equilíbrio emocional, entendido como capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças, abriria as portas ao novo, à preparação do que está por vir e ao enfrentamento das incertezas diante de um mundo globalizado e tecnológico com aparatos e acesso às mídias digitais.

Julgo que esse novo papel terá de orientar-se no sentido de ajudar os alunos a colocar as melhores questões sobre os problemas que afectam as sociedades emergentes e desenvolver as melhores metodologias e tecnologias para encontrar as respostas mais adequadas, completas e profundas possível para esses mesmos problemas que, com certeza, não poderão ser outras do que aquelas que melhor possam contribuir para ajudar o ser humano a tornar-se mais humano pessoal e socialmente, a encontrar um maior equilíbrio emocional, no conhecimento e na ação, a sentir mais bem-estar, a viver em paz, a ser feliz (Tavares, 2014, p. 75).

Tavares (2014) conclui em defesa dos benefícios da resiliência e do equilíbrio emocional na aprendizagem, por meio do ambiente escolar e do ensino de práticas educativas abertas a novas maneiras de organização pedagógica.

É, nesta perspectiva, que gostaria de olhar para esta ligação entre resiliência e equilíbrio emocional, na escola ou em qualquer outra situação da vida. Por isso quando focamos a realidade de uma escola mais resiliente e equilibrada emocionalmente estamos a referir-nos propriamente a quê? Certamente, a novas concepções e atitudes de alunos, professores, outros actores educativos, aos espaços, aos tempos, à gestão e organização, aos seus modos de ser e de estar bem como a novas formas de sentir, agir e trabalhar (Tavares, 2014, p.76).

Para Tavares (2014), a prioridade da escola é viabilizar a aprendizagem da resiliência e do equilíbrio emocional, o que vai ao encontro da proposta da BNCC para a Educação Infantil, estruturada nas habilidades socioemocionais e objetivos de aprendizagem.

Portanto, percebe-se que defensores da curricularização das emoções não consideram que a prioridade da escola é o ensino de conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, Ciervo (2019, p. 142), critica o impacto da proposta curricular socioemocional por secundarizar o conhecimento na escola, por aportar o aspecto utilitarista e resiliente ao atender as demandas do século XXI, destacando que a introdução das habilidades socioemocionais no currículo escolar possui um viés ideológico da ideia do termo resiliência, empregado como sendo o indivíduo de comportamento autônomo, responsável por obter o próprio sucesso na vida, portanto, gerando o conformista social e contribuindo na reprodução de uma sociedade desigual, “[...] a entrada das competências socioemocionais no currículo escolar corresponde a um discurso que naturaliza o não enfrentamento das desigualdades sociais”, (Ciervo, 2019, p. 142).

Segundo a autora, as competências socioemocionais possuem também, como descritores, os termos: aprendizagens socioemocionais, educação emocional, competências de caráter, competências para o século XXI, habilidades socioemocionais, habilidades não cognitivas e currículo emocional (Ciervo, 2019, p.19-36).

Neste prisma, Silva (2017, p. 707-718) discute a tática neoliberal de organização do currículo escolar para adequação de determinado “perfil” estudantil, o que denomina de “customização Curricular”, através das inovações curriculares para atender demandas da economia, com a implantação da resiliência e do espírito desbravador – o empreendedorismo. Trata-se da “Emocionalização Pedagógica”.

Ao longo desta seção procuramos estabelecer algumas conexões, com fins diagnósticos, entre neoliberalismo, biopolítica e capitalismo emocional. Ao investir sobre as subjetividades contemporâneas, as formas políticas ancoradas no neoliberalismo fortalecem as dimensões do individualismo, da realização pessoal e da competitividade. Todavia, seu foco de intervenção biopolítica não somente opera disciplinarmente sobre os corpos, como se visibilizava no capitalismo industrial; mas, intensifica seus regimes de intervenção sobre as novas formas cognitivas e o campo das emoções. Em tais condições, as diferenças individuais são potencializadas e valorizadas permanentemente e, em termos pedagógicos, poderíamos afirmar que diferenciamos pedagogias para capitalizar pessoas (Silva, 2017, p. 706-707).

Silva (2017, p. 700-707), critica o ensino voltado à formação de uma sociedade por meio de políticas públicas curriculares caracterizadas por individualismo, competitividade, narcisismo e imediatismo, somado à desobrigação do Estado para com o indivíduo e a transferência da responsabilização deste indivíduo em alcançar o êxito profissional, pessoal e social.

Em outras palavras, ainda que possam estar ancorados em princípios democratizantes, os dispositivos de customização curricular podem conduzir a um empobrecimento da formação coletiva e da responsabilidade pedagógica das escolas atuais, assim como podem contribuir para uma intensificação das injustiças sociais, na medida em que ainda mobilizamos recursos desigualmente distribuídos (Silva, 2017, p. 714).

Assim, a meta do ensino passa a ser a formação do indivíduo resiliente em uma sociedade desajustada, devido à subordinação da subjetividade aos interesses neoliberais.

A perspectiva que curriculariza as emoções em prol da formação de um indivíduo empreendedor e adaptado à sociedade neoliberal, pode ser constatado nas ações do Instituto Ayrton Senna em articulação com a BNCC, que prioriza o fomento das competências socioemocionais ao apresentar manuais, intitulados de “Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocional”, trazendo orientação, explicação, práticas pedagógicas para professores e atividades para os alunos, abordando cinco macrocompetências, que se desdobram em dezessete competências socioemocionais, conforme os seguintes conceitos:

- 1) **Autogestão:** determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade;
- 2) **Engajamento com os outros:** iniciativa social, assertividade e entusiasmo;
- 3) **Amabilidade:** empatia, respeito e confiança;
- 4) **Resiliência emocional:** tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração;
- 5) **Abertura ao novo:** curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico (IAS, 2020, p. 04-05).

Ao reportar diretamente à resiliência emocional, as competências socioemocionais seriam as capacidades individuais relacionadas à forma de pensar, sentir, comportar-se e apresentar atitudes consigo e com os demais, viando os objetivos e tomadas de decisões para a superação de situações novas (IAS, 2020, p. 03).

Resiliência emocional está relacionada à capacidade de alguém lidar com as próprias emoções, demonstrando equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais, como por exemplo raiva, insegurança e ansiedade, sem apresentar mudanças bruscas. Pessoas com maior nível dessa competência confiam mais em suas capacidades para desenvolver tarefas e regular suas emoções. Já aquelas com níveis mais baixos tendem a ser emocionalmente mais instáveis, afetando-se facilmente pelas situações cotidianas. Pode ser difícil para elas voltarem a um estado emocional de tranquilidade uma vez que tendem a ser mais irritadiças, ansiosas e impulsivas. Podem apresentar também dificuldade em confiar em si mesmas e em seu potencial, preocupando-se em não alcançar as expectativas. Indivíduos que desenvolvem resiliência emocional conseguem lidar com situações adversas com tranquilidade e positividade. Quando confiam em si mesmos e são capazes de gerenciar suas emoções, são menos propensos a se desestabilizarem

frente a opinião dos outros, críticas, situações desafiadoras ou aquelas que não estão sob seu controle. No fazer docente, essa macrocompetência pode se expressar principalmente na capacidade do professor em regular as próprias emoções diante das demandas profissionais e de interação com os estudantes e comunidade escolar como um todo, de modo a não gerar desgastes desnecessários a si mesmo e aos outros (IAS, 2020, p. 03).

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento humano, Papalia e Martorell (2022, p. 294-455), discorrem sobre os termos “Crescimento emocional, Emoções e saúde, Resiliência, Autoestima, compreendendo emoções, Compreendendo emoções direcionadas a si mesmo e Regulando emoções”. Segundo as autoras, as emoções e sentimentos, como fatores de desenvolvimento do indivíduo, não perpassam pela aquisição de desenvolvimento de competências.

A preocupação com o emocional, no sentido de formação humana, precisa centrar-se não em habilidades, mas sim nas relações parentais e sociais. O crescimento emocional acompanha o desenvolvimento da criança, que, conforme cresce, adquire a consciência dos próprios sentimentos e dos outros, sabendo lidar com a regulação e a controlar suas emoções e a atuar diante do sofrimento do outro. A criança consegue definir o que a deixa triste ou alegre, quais lembranças alteram o estado emocional e pode compreender e lidar com situações de conflito, “[...] Como diz Emily, “Meu irmão é legal, mas às vezes me incomoda. Eu gosto dele, mas ele faz coisas que me deixam furiosa. Mas eu não grito com ele porque, se grito, ele chora e daí eu me sinto culpada”, (Papalia; Mortorell, 2022, p. 294).

Segundo as autoras, as emoções estão relacionadas com a saúde. As emoções negativas, quando associadas à motivação do indivíduo para o cuidado com a saúde, é benéfica, como a precaução diante do medo de estar com uma doença. No entanto, emoções como ansiedade e desespero são maléficas, afetando a saúde mental e física.

A criança resiliente resolve facilmente os problemas, supera o estresse, sabe lidar com a adversidade, adquire autoproteção, regulação comportamental e aprende mediante as experiências, “[...] Crianças resilientes são adaptáveis, amistosas, queridas, independentes e sensíveis. São competentes e têm autoestima elevada. Quando estressadas, sabem regular suas emoções deslocando a atenção para outras coisas” (Papalia; Mortorell, 2022, p. 316).

A autoestima seria a autoavaliação da criança sobre si mesma, o que depende dos *feedbacks* de outras pessoas. “[...] A autoestima das crianças tende a ser unidimensional. Em outras palavras, as crianças acreditam que são completamente boas ou completamente ruins” (Papalia; Mortorell, 2022, p. 230), o elogio afirmativo faz com que ela avance, já a crítica a fará acreditar e reproduzir o fracasso.

A compreensão das emoções ocorre por ordenação e hierarquia. Por volta dos cinco anos de idade a criança já consegue entender a emoção quanto ao aspecto público, como perceber as emoções do outro de tristeza ou felicidade, e o que pode provocá-las. No período pré-escolar a criança expressa os sentimentos de si e do outro, entende as emoções provenientes do desejo e da experiência e consegue identificar o motivo que deixa uma pessoa feliz ou triste.

Entre os quatro e cinco anos, grande parte das crianças sabe entender as expressões faciais de nojo, surpresa, alegria, raiva, tristeza e medo, sendo que as meninas possuem melhor desenvoltura. Compreendem quando a entonação da voz e a postura corporal expressam sentimentos como tristeza e agressividade. A partir dos quatro anos de idade as crianças também conseguem descrever suposições emocionais:

Em um estudo, crianças de 4 a 8 anos foram instruídas a descrever como um menininho se sentiria se sua bola rolasse para o meio da rua e ele a buscasse (o que desobedeceria à regra de não ir a rua) ou refreasse o impulso de ir buscá-la. As crianças de 4 e 5 anos tendiam a acreditar que o menino ficaria feliz se recuperasse a bola, ainda que ele estivesse quebrado uma regra, e infeliz se não a recuperasse (Papalia; Mortorell, 2022, p. 232).

A compreensão das emoções para si, segundo as autoras, se consolida em torno dos três anos de idade, o que denominam de emoções sociais, quando a criança faz comparações das próprias reações com as estabelecidas socialmente, como vergonha, culpa e orgulho, a tomada da consciência de si e a aceitação dos padrões de comportamentos constituídos socialmente.

Na sua festinha de 5 anos, Kayla abre um presente da avó e, em vez da boneca que esperava ganhar, recebe um jogo de tabuleiro. Seu rosto fica triste e a mãe cochicha no seu ouvido: “Sorria e agradeça à sua avó. Você não quer magoá-la”. Kayla tenta, mas seu sorriso não é convincente. A capacidade de regular, ou controlar os próprios sentimentos é um dos avanços importantes da segunda infância (...) (Papalia; Mortorell, 2022, p. 231).

Para as autoras, a autorregulação das emoções colabora para que a criança saiba qual comportamento tomar. A capacidade de controle emocional pela criança possui relação direta com o processo de adaptação e socialização conforme determinadas culturas, como nos Estados Unidos da América que valoriza a expressão das emoções de forma livre, e nos países asiáticos, que valorizam a repressão de sentimentos negativos, “[...] Outro estudo

determinou que as crianças nos Estados Unidos expressam mais orgulho; as japonesas, mais vergonha; e as coreanas, mais culpa (...)” (Papalia; Mortorell, 2022, p. 231-232).

O desenvolvimento das emoções e sentimentos, segundo Papalia e Mortorell (2022), diverge da proposta de desenvolvimento de competências socioemocionais, tanto da BNCC como dos materiais educativos fomentados pelo Instituto Ayrton Senna.

Abed (2014) defende a elaboração de políticas públicas educacionais para a construção de um currículo que promova habilidades socioemocionais na escola, por meio do processo de ensino-aprendizagem e organização do trabalho pedagógico.

Não é mais possível conceber que apenas a cognição comparece à sala de aula: os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo. Os professores também. Todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiamos, teorizamos... Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós – não há como fugir disso (...) o desenvolvimento das habilidades socioemocionais com vista à melhoria da qualidade da Educação Básica, da aprendizagem e do desempenho e sucesso escolar dos estudantes, uma iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Abed, 2014, p. 08).

Nesta perspectiva, o papel do professor é de mediador, que desenvolve o trabalho intencional. Recursos pedagógicos, como música, arte e jogos podem empregados para proporcionar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na sala de aula.

Mena (2018, p. 01), defende a importância da educação socioafetiva para atender às demandas do século XXI no âmbito sociocultural, político e econômico. Para que o indivíduo desenvolva criatividade e criticidade, as habilidades devem ser construídas na escola, por meio de uma educação voltada para a convivência social, o afeto e a ética.

Segundo Penna (2017), a propagação ideológica de organismos internacionais e nacionais, como a OCDE e o MEC, e organismos não-governamentais, aludem às necessidades do mundo globalizado, onde o bem-estar social encontra-se na habilidade emocional do indivíduo, capaz de se adequar a situações adversas.

Os defensores do desenvolvimento das competências socioemocionais são unânimes em afirmar que *os indivíduos que persistem e se esforçam mais têm maior tendência ao sucesso em um mercado de trabalho altamente dinâmico e orientado por habilidades*. Serão, portanto, indivíduos *resilientes*. A escola burguesa, cumprindo seu papel de aparelho ideológico – em nome da garantia do que entendem por *‘altos padrões acadêmicos’* e da construção de uma sociedade melhor para crianças e jovens pobres –, reproduz valores e atitudes dominantes, os quais deverão ser assimilados pelos filhos da classe trabalhadora (Penna, 2017, s/p.).

As habilidades socioemocionais passam a ser vistas como formas de resolver os problemas educacionais, advindos das questões sociais, o que está no projeto do IAS em escolas no Rio de Janeiro.

Carvalho e Silva (2017, p. 173-175) examinam a implementação de políticas públicas curriculares na contemporaneidade, com vistas para as competências socioemocionais como habilidades necessárias ao século XXI. Afirmam que estas políticas estão calcadas nos interesses econômicos e se ancoram na tríade da formação do aluno em capital humano: infância, escola e capital neoliberal. Tais políticas estão em consonância com o discurso do Prêmio Nobel de Economia de 2001, James Heckman, defensor da intervenção econômica na educação das crianças.

O argumento central utilizado de modo recorrente pelos pesquisadores é que uma educação de qualidade possibilita a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois tem efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como o aumento de emprego, renda e escolaridade e a redução de riscos, como o número de gestações indesejadas, de atitudes violentas, dentre outros aspectos que trazem prejuízos ao desenvolvimento dos países (Carvalho; Silva, 2017, p. 177).

A centralidade curricular socioemocional é destinada principalmente aos alunos provenientes de famílias com renda mínima, de quem se espera as habilidades do chamado *Big Five* para a adaptação ao mercado de trabalho. Carvalho e Silva (2017, p. 184) criticam e afirmam que o Estado busca o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola pública, com o intuito de obter um contingente produtivo e que minimize gastos públicos com educação, saúde e a segurança.

Desse modo, é possível inferir que é a partir dessa “indústria do conhecimento”, motivada contemporaneamente pela emergência de currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o imperativo de investimento econômico em educação, que são planejadas refinadas tecnologias que operam no mapeamento e na tentativa de potencialização das competências socioemocionais dos alunos, tendo em vista a qualificação do capital humano (Carvalho; Silva, 2017, p. 188).

Segundo Carvalho e Silva (2017), o objetivo de investimentos econômicos na educação pública é formar e captar indivíduos com qualificação em competências socioemocionais para atender ao mercado produtivo e aos interesses do Estado.

Ciervo (2019, p. 30), aponta que a abordagem das competências socioemocionais nas políticas públicas curriculares na contemporaneidade brasileira tem o propósito de

solucionar o problema educacional existente, que seria a crise escolar, “[...] Nesse sentido, cada indivíduo deve trabalhar em si mesmo e gerir suas emoções e condutas, deixando à margem do debate as condições institucionais, culturais e socioemocionais e reforçando, assim, o processo de individualização contemporâneo” (Ciervo, 2019, p. 30).

Gonçalves e Deitos (2020) realizaram análise teórica e ideológica da prepositiva “socioemocional” nas dez Competências Gerais da BNCC e concluíram que a formação humana, neste currículo, está atrelada às demandas do processo de produção capitalista, estabelecendo a evidência histórica da educação com a formação de reprodução social. Também mencionam o vínculo com o sistema de organismos internacionais, “[...] Estado neoliberal, pois se justifica na premissa de que o desenvolvimento econômico, aliado aos princípios de mercado, promove a melhoria do bem-estar humano”, a produtividade, a eficácia e a flexibilidade na produção econômica passam a compor os objetivos dos currículos (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 421-422).

O enfoque baseado em capacidades e habilidades encontra-se suas raízes nas projeções das reformas educacionais do país da década de 1990. Assim, é possível afirmar que não é ocasionalmente que aparecem as Competências Gerais da BNCC, pois, na realidade, elas estão imbricadas ao processo histórico de constituição das reformulações curriculares da década de 1990, uma vez que a noção de competência pode ser entendida como uma dimensão simbólica de uma determinada realidade. De outro modo, ter competência significa a mobilização subjetiva, bem como a atualização necessária de qualificação conforme as perspectivas do capital (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 423).

Assim, as dez Competências Gerais da BNCC transitam na ideia socioemocional: conhecimento; raciocínio; comunicação; trabalho e projeto de vida, direitos humanos, autoconhecimento e autocuidado, reconhecer as emoções e sentimentos, empatia, cooperação e respeito e a responsabilidade. Compreende-se a primazia para o controle das emoções e sentimentos pela resignação de comportamento, a competência da autogestão para favorecer o aspecto de produção econômica, envolvendo empreendedorismo, criatividade e proatividade do indivíduo para enfrentar o desemprego.

A proposição socioemocional da BNCC, a partir das dez Competências Gerais do documento, consubstancia-se no principal dispositivo da padronização curricular brasileira. O “socioemocional” é exigido como uma habilidade básica de formação humana. Logo, é uma competência, no sentido amplo, propagada em diversos documentos, manuais e avaliações nacionais e internacionais como a habilidade necessária para a sobrevivência humana do século XXI. A fim de moldar psicicamente a formação humana, a reforma da BNCC detém os princípios educativos pautado em “novas” ideias de reformadores educacionais (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 430).

Para os autores, existe a necessidade da construção de currículos alternativos que contemplem as peculiaridades dos brasileiros e as condições contextuais, históricas e sociais. Este pressuposto está de acordo com o pensamento de Apple (2006) com relação à necessidade da mudança pela tomada de consciência e ação concreta nos bastidores da construção e adequação curricular.

(...) A ação e a reflexão se fundem na práxis). O perigo mais significativo não é a “teoria” não oferecer um modo de criticar e mudar a realidade, mas poder levar ao quietismo ou a uma perspectiva que, como Hamlet, necessite um monólogo contínuo sobre a complexidade de tudo o que há, enquanto o mundo vem abaixo à nossa volta. Seria importante observar que não apenas a compreensão da realidade existente é uma condição necessária para mudá-la, mas é um grande passo para de fato efetuar uma reconstrução do meio social, no qual os teóricos do currículo atuam, deve também haver uma tentativa contínua de desenvolver a consciência e de agir contra os pressupostos epistemológicos e ideológicos ocultos que ajudam a estruturar as decisões que eles tomam, os ambientes que protejam e as tradições que selecionam. Esses pressupostos fundamentais podem ter um impacto significativo sobre o currículo oculto que os alunos experimentam de maneira tácita e que ajuda a recriar a hegemonia (Apple, 2006, p. 146).

Apple (2006) conceitua como “currículo oculto” a política educacional que intenciona o controle, a manutenção e a reprodução de determinado setor da sociedade que detêm o poder econômico.

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: O “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico. As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade (Apple, 2006, p. 103-104).

O currículo oculto da BNCC ou da PPC/AMOP está involucrado no desenvolvimento das habilidades socioemocionais na perspectiva educacional de formação do sujeito desejável para uma sociedade idealizada. Esse aspecto torna evidente o movimento contraditório em torno do currículo e das emoções na Educação Infantil. De que modo a dialética pode ajudar a compreender criticamente a curricularização das emoções?

2.2 Crítica da curricularização das emoções na perspectiva materialista e dialética

No tópico anterior, foi possível observar que as críticas à curricularização das emoções apontam para o modelo neoliberal subjacente a esta proposta. Trata-se, portanto, de uma crítica que remete à necessidade de entender a contradição inerente ao neoliberalismo, materializada na propagação dos ideais de liberdade e igualdade de oportunidades, em oposição a uma sociedade concreta fundamentada sobre a exploração do trabalho e da desigualdade. Contradição essa que torna necessário compreender sobre a dialética, método que a abarca: “[...] a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a querer solução” (Gil, 2010, p. 13).

A concepção hegeliana de dialética é de natureza idealista, ou seja, admite a hegemonia das idéias sobre a matéria. Essa concepção foi criticada por Karl Marx e Friedrich Engels, que “viram a dialética de cabeça para baixo” e apresentaram-na em bases materialistas, ou seja, admitindo a hegemonia da matéria em relação às idéias (Gil, 2010, 13).

O método dialético ou materialismo-dialético, pode ser compreendido como o método para interpretar a realidade e está fundamentado em três princípios: a unidade dos opostos; que seria a contradição; a interrelação dos objetos e dos fenômenos com as transformações em saltos e, ainda, a negação da negação gerando a mudança e o desenvolvimento (Gil, 2010, p. 13).

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc. (Gil, 2010, p. 14).

Diante da necessidade de entender a educação enquanto práxis, torna-se importante o debate sobre a curricularização das emoções e sentimentos pelo viés do diálogo entre as concepções epistemológicas materialista e idealista. Com isso, é possível buscar a compreensão sobre qual é o conceito de emoções para a Educação Infantil presente na BNCC e PPC/AMOP e, assim, promover possibilidades de ações com as crianças pequenas com relação ao desenvolvimento socioemocional.

Ao debater sobre a curricularização das emoções na BNCC e na PPC/AMOP à luz do idealismo e do materialismo, parte-se da hipótese de que a BNCC é mais idealista e a

PPC/AMOP é mais materialista. A dialética ajuda a compreender as contradições entre currículo voltado para uma sociedade idealizada e a prática concreta vivenciada pelos sujeitos escolarizados.

Gadotti (2010) afirma que dialética é concepção e método. Como concepção, a dialética pode ser idealista ou materialista. Assim, em Friedrich Hegel (1770-1831), para quem a ideia/razão é a representação da realidade, tem-se a dialética idealista.

Hegel concebe o processo racional como um processo dialético no qual a contradição não é considerada como ilógica, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, e ao mesmo tempo, motor da história, já que a história nada mais é do que a manifestação da idéia. O pensamento não é considerado estático. Ele evolui por contradições superadas: da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação) (Gadotti, 2010, p. 97).

Gadotti (2010, p. 97-98) explica que para Marx e Friedrich Engels (1820-1895) a dialética assume o perfil filosófico em materialismo dialético e o científico em materialismo histórico, “[...] Marx ultrapassa o idealismo de Hegel por um realismo materialista: “na produção social da sua vida”. Assim, aponta que a dialética como método em Marx não precipita a obtenção da verdade, mas a concepção de homem, sociedade e da relação do homem com o mundo.

Não é a consciência humana, como sustenta o idealismo, nem a pura realidade, como sustenta o empirismo, mas é o próprio homem que figura como ser produzindo-se a si mesmo, pela sua própria atividade, pela sua maneira de viver, isto é, pelo modo de produção da sua vida matéria. A condição para que o homem se torne homem – porque ele não é, ele se torna – é o trabalho. A mediação entre ele e o mundo se realiza pela atividade material. (...) O que distingue Marx de Hegel, neste ponto, é a explicação do movimento. Ambos sustentam a tese de que o movimento se dá pela oposição dos contrários, isto é, pela contradição. Mas, enquanto que Hegel localiza o movimento contradição na lógica, Marx o localiza no seio da própria coisa, fenômeno, matéria ou pensamento (Gadotti, 2010, p. 99).

Marx não está de acordo com o pensamento idealista, que parte do esquema conceitual de elaboração teórica *a priori* para identificar a essência das coisas, mas também não usa os fenômenos de forma isolada como os empiristas.

Marx, com isso, não quer negar o valor e a necessidade da subjetividade no conhecimento. O mundo é sempre uma visão do mundo, o mundo refletido. Mas ele não tem uma existência apenas na ideia. Sua existência é real, material, independente do conhecimento deste ou daquele homem. A dialética não é um movimento espiritual que se opera no interior do entendimento humano. Existe uma determinação recíproca entre as idéias da mente humana e as condições de existência (...) (Gadotti, 2020, p. 100).

O *materialismo dialético* não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas como aspectos de uma mesma natureza que é indivisível. Ele considera a forma das idéias tão concreta quanto a forma da natureza e estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. O materialismo pressupõe que o mundo é uma realidade material – natureza e sociedade – onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la. Enquanto as ciências têm por objetivo um aspecto limitado do real, o materialismo dialético tem por objetivo a concepção do mundo no seu conjunto. Entretanto, o materialismo dialético não se separa da ciência, pois é graças a ela que ele pode desenvolver-se e superar-se. Como concepção dialética, o marxismo não separa a teoria (conhecimento) da prática (ação) (Gadotti, 2010, p. 101).

Gadotti (2010, p. 104-105), apresenta os quatro princípios da dialética, que seriam: 1ª) A totalidade, onde tudo está relacionado; 2ª) O movimento, onde tudo está em transformação; 3ª) A mudança qualitativa dos elementos envolvidos e o 4ª) A contradição da unidade e a luta entre as contradições, sendo essa a essência que fundamenta a dialética.

Gadotti (2010, p. 121), faz a crítica da educação burguesa ao indagar o que seria uma dialética para a pedagogia e propõe a transformação da educação básica mediante a mudança curricular:

Um verdadeiro processo educativo não se restringe à aquisição de habilidades e de conhecimentos, mas pressupõe o desenvolvimento do indivíduo, para que lhe seja assegurado o direito de participar ativamente no seio da sociedade, no trabalho, no lazer, na cultura, etc. O conhecimento não se reduz ao produto, ele é também processo. Uma coisa é assimilar conhecimentos na forma privada de apropriação, outra coisa é a construção democrática do próprio conhecimento (Gadotti, 2010, p. 293-294).

A compreensão da dialética nos remete à concepção da pedagogia das competências enrustada na apropriação das habilidades socioemocionais para a adaptação do indivíduo à sociedade neoliberal.

Pode-se supor, a partir dos autores críticos e dialéticos, que, segundo essas perspectivas, a compreensão das habilidades socioemocionais voltadas ao desenvolvimento do empreendedorismo, está em desacordo com o desenvolvimento humano histórico-social. A BNCC apenas fomenta a apropriação de habilidades para que o indivíduo tenha uma subsistência econômica ao conquistar uma vaga de emprego. A realidade material, na sociedade da década a partir de 2020, é funesta para a vida em sociedade, pois visa o controle social mediante conformismo, passividade diante dos dilemas miséria, injustiças, violências e cataclismas ambientais.

2.3 A abordagem socioemocional pela Pedagogia das Competências

No Brasil o processo de curricularização das habilidades socioemocionais a partir foi iniciado no final do século XX e a adaptação curricular transcorre ao longo das primeiras duas décadas do século XXI, com a implementação da BNCC. A abordagem das habilidades socioemocionais na BNCC pode ser analisada em seu documento na sua apresentação, introdução e eixos estruturantes. As habilidades socioemocionais na BNCC são transversais e perpassam as três etapas da Educação Básica.

Segundo o MEC, na apresentação da BNCC, este currículo deve ser implantado em toda a educação básica.

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação (MEC, BNCC, 2018b, p. 05).

A BNCC para Educação Infantil representa a ruptura da percepção de que o desenvolvimento intelectual é uma característica apenas do cognitivo, e afirma, nas suas prerrogativas, que o desenvolvimento integral da criança depende do cognitivo-afetivo e que ambos representam uma única função na educação formal, o que seria a indivisibilidade entre a cognição e emoções.

O documento da BNCC mantém o diálogo recíproco com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCN'S) no que se refere aos princípios éticos, políticos e estéticos, que estão contidos nos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC, que são: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar. Entretanto, a BNCC traz inovação, em comparação com os DCN'S, ao organizar as linguagens da DCN'S em cinco Campos de Experiências, os quais enfatizam os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento considerados necessários à criança.

O documento afirma priorizar o desenvolvimento integral do estudante para atender os seus interesses quanto à expectativa de vida futura e do desempenho pessoal e profissional na sociedade.

[...] Com a base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (MEC, BNCC, 2018b, p. 05).

Como o próprio título enfatiza, “A Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base”, a parte da **Introdução** enfoca a definição deste documento de caráter normativo, por meio da proposta de aprendizagens essenciais quanto à preocupação em assegurar aos estudantes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, segundo os “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (MEC, BNCC, 2018b, p. 07).

Em relação aos objetivos de justiça e democracia propagados, a BNCC propõe a possibilidade de construção deste ideal de sociedade, de indivíduo e de educação, que se consolidam nas dez competências gerais destinadas às etapas da Educação Básica, “[...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores (...)” (MEC, BNCC, 2018b, p. 09). As dez competências desdobram-se de forma didática nas etapas de Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio, de forma ampla, englobando em si as competências socioemocionais, inclusive para a educação infantil.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC visam o desenvolvimento de competências para orientar a construção de currículos pelos Estados e Municípios do território nacional, “[...] do que os alunos devem “saber” (...) do que devem “saber fazer”, (MEC, BNCC, 2018, p. 13), com o foco na garantia das aprendizagens essenciais quanto aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, expressando preocupação com a educação integral do indivíduo:

Reconhece, assim, que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (MEC, BNCC, 2018b, p. 14).

A BNCC propõe que a escola deve ser um espaço de superação da fragmentação disciplinar do conhecimento com a junção entre intelecto e o emocional na promoção da educação integral.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (MEC, BNCC, 2018b, p. 14).

O receituário para a educação formal visa preparar o sujeito para que se torne comunicativo, criativo, crítico, adaptativo, resiliente, produtivo e responsável. Nesta perspectiva, o que importa não é o quanto o sujeito se apropriou do conhecimento, mas quais habilidades e competências, adquiriu para a aprendizagem contínua.

Segundo texto do Ministério da Educação (MEC), a BNCC tem o propósito de igualdade, diversidade e equidade, viabilizando o ingresso e a permanência na escola da Educação Básica e o direito às aprendizagens essenciais, resolvendo, também, o problema da exclusão e da marginalização dos povos indígenas, originários, comunidades quilombolas, afrodescendentes, dos indivíduos que não completaram a escolaridade na idade correspondente e dos indivíduos com deficiência, por meio de um currículo diferenciado e ações pedagógicas de inclusão, “[...] conforme estabelecido na lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)”. (MEC, BNCC, 2018, p. 16).

Embora um currículo único já estivesse previsto anteriormente, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), entre os destaques desta normativa curricular está a introdução das habilidades socioemocionais. Isso justifica a importância da compreensão do fundamento pedagógico da BNCC no que se refere aos seus objetivos de desenvolvimento de competências socioemocionais na Educação Infantil.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o §1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (MEC, BNCC, 2018, p. 07).

Para compreender o fundamento pedagógico da BNCC no que se refere aos seus objetivos de desenvolvimento de competências socioemocionais na Educação Infantil, se faz necessário entender este documento curricular quanto aos eixos estruturantes, que são:

- 1) As dez competências gerais;

- 2) Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil;
- 3) Os cinco campos de experiências;
- 4) Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

As dez competências gerais da BNCC são elaboradas, segundo o MEC, para garantir o desenvolvimento integral dos alunos da Educação Básica, visando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O documento da BNCC faz menção direta aos fundamentos da pedagogia das competências, contudo, não discorre diretamente sobre a base teórica que dá sustentabilidade à ideia de competência. Porém, na sua apresentação e descrição, está difundida uma concepção teórica com ênfase na competência.

O currículo fundamentado nas relações entre “competência e habilidades”, com ramificação no campo da educação, remete aos estudos do sociólogo Philippe Perrenoud⁶, autor amplamente divulgado e conhecido no Brasil.

O autor contribuiu para a discussão da proposta educacional focada no desenvolvimento de competências pelo indivíduo, em resposta ao fracasso escolar, defendendo a adoção de hábitos e da rotina na aprendizagem. Segundo a teoria das competências, os currículos devem priorizar conhecimentos necessários à prática, como forma de preparação para a vida social e profissional do indivíduo.

Surgida na década de 1990, a noção de competência no ensino, segundo o autor, está na, “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, (...) pondo em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares (Perrenoud, 1999b, p. 07).

A abordagem pelas competências tem-se desenvolvido nos países anglo-saxões e está ganhando espaço no mundo francófono. Na Bélgica, o ensino fundamental e a primeira série do ensino médio referem-se doravante a blocos de competências (Ministério da Educação, 1994). Em Quebec, a abordagem pelas competências norteou uma reforma completa dos programas dos *Colégios de Ensino geral e Profissionalizante* (CEGEP), que estão situados, na organização norte-americana, entre o liceu e a universidade, a exemplo dos *college* americanos (Perrenoud, 1999b, p. 11).

Perrenoud menciona a origem do processo de constituição e denominação do conceito de competência no ensino:

⁶ Perrenoud nasceu em 1954, possui doutorado em sociologia e antropologia e atua na Universidade de Genebra, nos cursos de psicologia e ciências da educação, com o estudo dedicado ao currículo e práticas pedagógicas.

No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode *automatizar-se* gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse “inconsciente prático” do qual fala Jean Piaget (Perrenoud, 1999b, p. 24).

Para o autor, o processo de formação do conceito de competência é constituído por meio de raciocínio, atitudes conscientes, intervenções, dúvidas, treino e revisão dos erros. O conceito deve se automatizar processualmente a ponto de operar de forma complexa, formando novo estágio estável operacional, quando o indivíduo executa ações de maneira denominada de “inconsciente prático”. A capacidade de andar de bicicleta, pilotar um avião ou cozinhar sem a necessidade da receita, são exemplos de inconsciente prático, quando o indivíduo automatizou determinada competência, entendida como capacidade prática de fazer sem precisar pensar no passo a passo da organização mental e da ação manual ao realizar um propósito, “[...] A partir do momento em que o indivíduo fizer “o que deve ser feito”, sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos” (Perrenoud, 1999b, p. 26). Isto implica na distinção entre competência e habilidade: “[...] a habilidade é uma “inteligência capitalizada”, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamento heurísticos rotinizados que se tornam esquemas mentais” (Perrenoud, 1999b, p. 30).

Portanto, a habilidade seria a automação de conhecimentos pela acomodação da mobilidade de saberes e da apropriação prática da resolução de situações problemas, experienciadas de antemão, que se adaptam e mobilizam os conhecimentos necessários à resolução de novos desafios no âmbito social e profissional do indivíduo. A habilidade é adquirida via treino e repetição, por meio de competências que mobilizam o saber prático. A característica principal das competências no ensino está intrínseca na relação com a organização do trabalho pedagógico.

A questão é tão antiga quanto a escola: para quem são feitos os currículos? Como sempre, os favorecidos desejarão sê-lo ainda mais e dar a seus filhos, destinados aos estudos aprofundados, melhores chances na seleção. Infelizmente, isso será em detrimento daqueles para os quais a escola não desempenha hoje seu papel essencial: oferecer ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo (Perrenoud, 1999a. s/p.).

Perrenoud expressa a ideia de currículo na escola como uma necessidade para que as crianças provenientes de famílias desfavorecidas econômica e socialmente tenham

possibilidade de disputar postos no mercado de trabalho, de acender socialmente, de atingir suas metas de vida e compreender o mundo, o que o autor denomina de “oportunidade de domínio”. Percebe-se, pela linha de argumentação de Perrenoud, que a escola não desempenha esta função e que o currículo poderia garantir uma vida mais digna na sociedade para o indivíduo. Assim, infere-se que, por meio das competências no currículo, objetiva-se atender os meios de produção e formar mão de obra especializada para um mercado de trabalho flexível. O autor pretende, assim, modificar o papel da escola:

A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los em situações concretas (...). Desenvolver competências desde a escola não é uma moda nova, mas um retorno às razões de ser da instituição escolar (Perrenoud, 1999a, s/p.).

O autor explica que a acumulação de conhecimentos pelo indivíduo na escola não colabora com a sua vida cotidiana, pois não possui serventia prática na vida, uma vez que o indivíduo não teve a preparação, via treino, das razões e motivos para empregá-los.

Esse seria o motivo da importância da abordagem da pedagogia da competência na educação. A abordagem das competências exige dos sistemas de educação um currículo que atenda às demandas para a formação do indivíduo, tornando-o capaz, flexível, criativo e adaptável às situações inesperadas para a vida em sociedade, cada vez mais complexa desde o século XX.

A abordagem dita “por competências” não faz senão acentuar essa orientação. Se tal preocupação tornou-se uma palavra de ordem para os sistemas educacionais na última década do século XX, isso não deve a uma nova utopia: a evolução do mundo, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e as mudanças (Perrenoud, 1999b, p. 15).

Perrenoud expõe o seu posicionamento sobre a construção de competência e a relação com a aprendizagem:

Se podemos construir uma competência a partir de uma situação única, é por que ela é *crucial* e impõe um aprendizado acelerado. Ora, as situações extremas – crise, acidente, luto, dor, conflito violento, felicidade intensa ou mergulhada em um mundo totalmente desconhecido, por definição, fogem ao comum e não se reproduzem necessariamente (Perrenoud, 1999b, p. 29).

Dentre as competências que devem compor o currículo, apontadas pelo autor, estão incluídas as habilidades socioemocionais. Perrenoud focaliza a abordagem da competência no currículo e na aprendizagem perfilada pelas habilidades socioemocionais, ao enfatizar sobre sentimentos e questões sociais relacionadas a desemprego e moradia e outras pertinentes à sobrevivência do indivíduo diante das transformações da sociedade no século XXI, as quais perpassam relações familiares, sexualidade, política e trabalho:

Não se trata de tornarmo-nos estreitamente utilitaristas. A maioria das pessoas tem tantos problemas metafísicos ou sentimentais quanto problemas de emprego, habitação ou de dinheiro. Para saber com o que efetivamente se confrontarão no século XXI, seria observar a evolução dos costumes familiares, sexuais, políticos, ou as transformações do trabalho (Perrenoud, 1999b, p. 74).

O autor defende a possibilidade do ensino da competência socioemocional na aprendizagem do indivíduo, capacitando para a proatividade em situações que escapam do controle imediato, tornando possível contornar operações diversas e complexas, como, por exemplo: confrontar a perda de emprego, o início em um novo emprego, a depressão, a ansiedade, o estresse, a morte de um ente querido, o assédio moral, a injustiça, o feminicídio, a homofobia, a desigualdade de gênero, o latrocínio, a superação de uma catástrofe (como a queda de um avião ou cataclisma ambiental), a necessidade de residir ou trabalhar em outra região ou país, ou, ainda, encarar uma nova fase da vida, como a adultidade ou a velhice.

Constata-se que para Perrenoud a construção de competências pela escola está voltada à preparação de indivíduos capazes de enfrentar obstáculos com eficiência para dominar determinada situação no uso de conhecimento específico. A construção de competência exige o ensino e a aprendizagem do conhecimento para a prática – o conhecimento útil.

Analisar um texto e reconstituir as intenções do autor; traduzir de uma língua para outra; argumentar com a finalidade de convencer alguém cético ou um oponente; construir uma hipótese e verificá-la; identificar, enunciar e resolver um problema científico; detectar uma falha no raciocínio de um interlocutor; negociar e conduzir um projeto coletivo. As competências *manifestadas* por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas *utilizam*, *integram*, ou *mobilizam* tais conhecimentos (Perrenoud, 1999b, p. 07).

A partir de Perrenoud, pode-se supor que o documento da BNCC materializa a ideia de competências na escola, no currículo e na educação. O cerne do sentido de competência está na ação da mobilização de conhecimento pelo indivíduo. A importância do conhecimento está no seu uso e aplicabilidade pessoal, social e profissional.

A maioria de nossas competências é construída em circunstâncias menos dramáticas, mais lentamente, por meio de situações semelhantes o bastante para que cada uma possa contribuir na construção progressiva de uma competência esboçada. Assim, divisão, expectativa que, para além das diferenças, formam, pouco a pouco, certos conjuntos, os quais intuímos. Um conjunto de situações esboça-se de maneira empírica e pragmática. Esse *conjunto não fechado*, mas enriquece-se conforme as peripécias da vida (Perrenoud, 1999b, p. 29).

Percebe-se que Perrenoud (1999b) defende o currículo e o trabalho pedagógico educacional fundamentando-se no princípio das competências capazes de formar um indivíduo eficiente, em correspondência com as necessidades do mercado e da organização da sociedade.

Pode-se inferir que, a partir da noção de competência socioemocional, as emoções e sentimentos se tornam aptidões necessárias e úteis, adquiridas pelo treino e repetição, com o controle da subjetividade pelo indivíduo. Ou seja, trata-se do emprego da competência socioemocional para adaptar o indivíduo ao mercado de trabalho.

São dez as competências gerais da Educação Básica listadas na BNCC, (MEC, BNCC, 2018, p. 09-10): 1) **Conhecimento** físico, social, cultural e digital para possibilitar a existência de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2) **Imaginação e criatividade** para desenvolver a capacidade de resolução de problemas; 3) O **artístico** e o **cultural**, enaltecendo a sua valorização prática; 4) As **linguagens** variadas usadas na sociedade por indivíduos em diversos campos da arte, da matemática e ciência, como recursos de expressão para trocas de informações, sentimentos e ideias em situações múltiplas, visando ao entendimento; 5) A **tecnologia digital**, como instrumento de informação nas práticas sociais, com o objetivo de resolução de problemas no cotidiano do indivíduo; 6) **Diversidade, cidadania** e a **autonomia**, visando capacitar para as relações do trabalho e fundamentação do projeto de vida, sob a responsabilidade do indivíduo; 7) **Direitos humanos, consciência socioambiental, consumo consciente e a capacidade** de cuidar de si, do outro e do planeta com práticas responsáveis; 8) Compreensão das **emoções**, fazendo parte do cuidado pessoal para o qual se faz necessário conhecer as próprias emoções e as do outro, para saber lidar com a autocrítica e ser capaz do autocontrole; 9) **Empatia**, para valorizar a diversidade, outros saberes, identidades e culturas. 10) **Autonomia, flexibilidade e resiliência**, como capacidades individuais e coletivas para a tomada de atitude segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários e sustentáveis.

As dez competências gerais da Educação Básica estabelecem as habilidades socioemocionais como temática central da BNCC, objetivando a formação do indivíduo para o mundo do trabalho. O indivíduo deve ser formado para atuar de forma prática na vida cotidiana em sociedade, saber se adaptar à inovação tecnológica e a outros saberes, consumir com responsabilidade socioambiental, adquirir produtos culturais e industrializados de outros grupos sociais e identidades sob a forma de valorização da diversidade, saber sobre o cuidado de si e do outro, controlar as próprias emoções e sentimentos, reconhecer o outro frente às situações adversas e ser compreensivo, sobretudo para lidar com as oscilações do próprio projeto de vida.

As habilidades socioemocionais estão subjacentes à oitava competência da BNCC, atinente à compreensão das emoções. Cabe ressaltar, portanto, que na BNCC a emoção é tratada como competência. Assim, os fundamentos Pedagógicos da BNCC se referem às competências que os estudantes deverão desenvolver segundo as etapas da Educação Básica para oportunizar os direitos de aprendizagem.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês). E da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (MEC, BNCC, 2018, p. 13).

Conforme o enunciado, pode-se perceber a influência da organização internacional econômica aliado à educacional na construção curricular, que prioriza o desenvolvimento das competências para o crescimento econômico mundial. A educação, por meio da normativa de aspecto básico e comum pautado nas competências, contribui para atender às demandas do mercado de trabalho.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber”. (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (MEC, BNCC, 2018, p. 13).

Para a Educação Infantil, a BNCC lista competências atreladas às experiências do cotidiano infantil.

Nesse contexto as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (MEC, BNCC, 2018, p. 36).

Segundo o MEC, as práticas pedagógicas na Educação Infantil viabilizam a interação e a brincadeira cotidiana na elaboração de conhecimentos pela criança e no convívio e vivência de experiências “[...] é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (MEC, BNCC, 2018, p. 37).

Outra característica do documento da BNCC para a educação infantil está na apresentação das competências e habilidades, organizadas segundo os eixos curriculares compostos em cinco Campos de Experiências.

As habilidades socioemocionais são evidenciadas e caracterizadas em sua grande gama nos cinco Campos de Experiências para a educação infantil, quais sejam: 1) **O eu, o outro, o nós:** desenvolvimento da habilidade da empatia, sentimentos, confiança e imagem positiva de si mesmo, capacidade de lidar com os êxitos, frustrações e ansiedade, comunicar desejos e emoções, bem como desenvolver relações interpessoais; 2) **Corpo, gestos e movimentos:** expressão, pelo movimento, de sensações, sentimentos e emoções; 3) **Traços, sons, cores e formas:** desenvolvimento da criatividade, da apreciação da vivência estética e crítica nas diversas manifestações culturais, artísticas e científicas. Desenvolvimento do conhecimento de si, do outro e da realidade em que está inserido; 4) **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** desenvolvimento das expressões artísticas e do registro da ideia de significados das emoções e sentimentos; 5) **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** percepção das relações do círculo familiar, desenvolvendo a sensibilização para com o meio social.

Os cinco Campos de Experiência para a educação infantil contêm os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que aludem à valorização de, “[...] comportamentos,

habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagens e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes”, (MEC, 2018, p.44), segundo as determinadas faixas etárias: os bebês (0 a 18 meses), as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Importante ressaltar que os Campos de Experiências previstos para a educação infantil, assemelham-se à proposto do pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Segundo Faria (2007), Loris Malaguzzi organizou um currículo para a educação infantil, intitulado de “Novas Orientações”, pautado em seis campos de experiência:

Assim, as Novas Orientações organizam-se com os campos de experiência educativa, a saber: a) o corpo e o movimento; b) os discursos e as palavras; c) o espaço, a ordem e a medida; d) as coisas, o tempo e a natureza; e) as mensagens, as formas e a mídia; f) o eu e o outro (Faria, 2007, p. 282).

Nesta citação, percebe-se a semelhança com as contidas e mesmo com as diferentes denominações com relação aos cinco Campos de Experiências da BNCC.

As contribuições de Loris Malaguzzi para a Educação Infantil são abordadas por Silva (2021) a partir das suas propostas pedagógicas e política educacional para criança:

Em síntese, um intelectual que elaborou uma proposta pedagógica consubstanciada em um ideário educacional politicamente comprometido com a formação integral da criança. Nesse sentido militou em defesa de um projeto pedagógico e conseguiu criar, implantar e difundir um modelo de educação infantil, cujo ideário teve recepção e circulação ainda hoje mantidos no campo educacional. Estas contribuições do Malaguzzi como intelectual da educação podem contribuir com o debate, a reflexão e a construção de uma política educacional que considere a criança em toda a sua diversidade (SILVA, 2021, p. 121-122).

Após, a exposição dos cinco Campos de Experiências para Educação Infantil, temos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil objetivam, segundo o texto do MEC, garantir condições de aprendizagem e desenvolvimento da criança mediante os atos de conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se, com as interações e brincadeiras como eixos estruturantes: “[...] devem ser assegurados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (MEC, BNCC, 2018, p. 25).

O documento da BNCC apresenta os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, no intuito de promover a ampliação do conhecimento e da bagagem cultural que a criança já possui, para mediar o desenvolvimento de competências e habilidades: 1) **Conviver**: conhecer a si e ao outro, “criança e adulto”, por meio do uso de linguagens e do respeito cultural; 2) **Brincar**: em diferentes contextos, como rotina, e com “crianças e adultos”, usando imaginação, criatividade, emoções, corpo, sensorialidade, expressão, cognição, nos campos social e relacional; 3) **Participar**: com o outro, “criança e adulto”, do plano gestor da escola, fazendo as atividades indicadas pelo professor, como as da vida cotidiana, envolvendo uso de linguagens, desenvolvimento de atitude, posicionamento e produção de conhecimento; 4) **Explorar**: na escola e em outros espaços, os saberes culturais da arte, da escrita, da ciência e da tecnologia, por meio de movimento, gesto, som, formas, textura, cores, palavra e emoções; 5) **Expressar**: opinião, pergunta, dúvida, necessidade, descobertas, emoções e sentimentos, em diferentes linguagens; 6) **Conhecer-se**: elaboração da identidade “pessoal, social e cultural”, desenvolvendo imagem positiva de si, noção de pertencer a um grupo, experienciando o cuidado, a interação, as diferentes linguagens e brincadeiras nos espaços sociais.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, **seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (MEC, BNCC, 2018, p. 37).

O documento da BNCC também apresenta a **Síntese das Aprendizagens** distribuídas nos cinco Campos de Experiências e confirma a centralidade dos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento nas habilidades socioemocionais em cada campo de experiência, (MEC, BNCC, 2018, p. 54) como pode-se observar:

- 1) O eu, o outro e o nós: expressão de emoções e sentimentos, cooperação, construção de relações, respeito à diversidade, solidariedade, respeito ao outro e às regras de convivência social;
- 2) Corpo, gestos e movimentos: atitude nas situações do cotidiano, cuidado com o bem-estar, valorização do corpo, intencionalidade corpórea da criatividade, controle e adequação na interação com o outro e o meio;

- 3) Traços, sons, cores e formas: expressão individual e coletiva das emoções na relação com o outro por meio de gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações;
- 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação: expressão de ideias, desejos e sentimentos, em situações de interação e em diversos meios;
- 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: interação por meio da curiosidade e do cuidado, bem como comunicação de experiências.

No aspecto amplo, as habilidades socioemocionais compõem a BNCC da Educação Infantil, desde as Dez Competências Gerais para Educação Básica, transcorrendo pelos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, perpassando pelos Campos de Experiências e se consolidando nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Os indicativos quanto aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que constam na BNCC, evidenciam a manifestação de pensamentos, sentimentos e emoções. Neste documento, percebe-se a preocupação em oportunizar, na Educação Infantil, contato, prática e assimilação da competência socioemocional pela criança de 0 a 05 anos de idade.

O panorama geral descritivo alude aos conhecimentos essenciais e competências/habilidades socioemocionais da BNCC de crianças entre as faixas etárias de 01 a 5 anos. Em análise, percebe-se o predomínio da mobilização de conhecimentos essenciais, habilidades, atitudes e valores, mediante as competências e habilidades socioemocionais a partir das sensações, experimentação e das vivências da ação com ênfase no saber e no saber-fazer.

O saber-fazer pela criança na Educação Infantil refere-se ao conhecimento considerado útil e prático, característica da pedagogia das competências, como, por exemplo, o desempenho da criança pequena ao fazer um recorte para apropriar a habilidade de coordenação motora ou de pintar um desenho ou elaborar um desenho, de perpassar um barbante entre furos que contornam uma ilustração ou que simulam como colocar o cadarço de um tênis com o intuito de exercitar o movimento de pinça.

A BNCC apresenta a abordagem do desenvolvimento socioemocional a partir da pedagogia das competências. No entanto, é possível outra abordagem do desenvolvimento socioemocional, como, por exemplo, concepção histórico-cultural, de viés materialista dialética. Nessa perspectiva, Souza (2007) reflete sobre o desenvolvimento da criança e a apropriação de habilidades visando a sua formação humana, proveniente da intenção educativa com a abordagem das diferentes linguagens artísticas.

A concepção de criança, pautada na intencionalidade educativa, pressupõe um ambiente educativo e organizado para o acolhimento da criança em suas diversas necessidades. Pensar um ambiente organizado significa prepará-lo para receber a criança e prover recursos para o desenvolvimento, a criação e o uso das diferentes linguagens: verbal, plástica, corporal, gráfica e musical, dentre outras formas de representar e exercitar a sua atividade, integrando os campos afetivo e cognitivo. Uma educação que preconize o desenvolvimento máximo das habilidades especificamente humanas necessita ter um caráter intencional, na perspectiva de formar, desenvolver e criar as forças motrizes capazes de levar a criança a tal desenvolvimento (Souza, 2007, p. 154-155).

Souza (2007) apresenta diversas propostas sobre como realizar uma prática pedagógica a partir da concepção materialista de educação, visando o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança pequena da Educação Infantil.

Com o Enfoque Histórico-Cultural, nos propusemos a conhecer e conceber a criança na sua condição concreta, decorrente da sua materialidade e imaterialidade. Ao refletir sobre a infância, sob esta ótica, pudemos reconhecer que o caminho para o aprimoramento da condição humana se faz na justa relação entre o sujeito e os seus processos de vida e de educação. Vimos a possibilidade de se pensar uma outra concepção de mundo, que tem a criança como sujeito da cultura e da história (Souza, 2007, p. 151).

A autora estabelece o diálogo a respeito do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança segundo a concepção da Teoria Histórico-Cultural a princípio do materialismo histórico-dialético. A concepção histórico-cultural é eminentemente contrária às filosofias de base idealista.

A BNCC representa a concepção idealista de organização social da sociedade com o enfoque nas aprendizagens das habilidades socioemocionais pelo indivíduo, pois traz um discurso centrado no individualismo e na idealização da sociedade neoliberal.

O PPC/AMOP, apesar de ter sido construído com fundamento na BNCC, dada a obrigatoriedade de implementação deste currículo nacional, afirma-se materialista e dialético. Antes de entender se é possível um currículo local se contrapor ao nacional, no âmbito da fundamentação pedagógica e teórica, é preciso, primeiramente, apresentar a sua estrutura.

O PPC/AMOP para a Educação Infantil, no eixo de articulação interações e brincadeiras, traz dez competências gerais, Direitos de Aprendizagem, cinco Campos de Experiências, Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem, aparentemente sendo igual à BNCC.

Nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, o PPC/AMOP apresenta o Organizador Curricular contendo, além dos Campos de Experiências já presentes na BNCC, os saberes e conhecimentos. Organiza o quadro de organização curricular conforme a separação entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com algumas diferenças em relação à BNCC:

As tabelas específicas dos bebês e das crianças bem pequenas (1 ano) apresentam os saberes e conhecimentos e os respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, individualmente. As tabelas correspondentes às Crianças Bem pequenas (2 e 3 anos) e às Crianças Pequenas (4 e 5 anos), por terem sido agrupadas duas idades, apresentam outra organização, exigindo a atenção no momento de sua leitura. Antecedendo a apresentação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, há o indicativo de **Comum**. Nesse campo, foram agrupados todos os objetivos que são comuns às crianças de 2 e 3 anos, e, na outra tabela, os que são comuns às de 4 e 5 anos. Na sequência de cada uma dessas duas tabelas, foi indicado a qual idade os demais respectivos **saberes e conhecimentos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** se referem (Amop, 2020, p. 175).

Portanto, esta peculiaridade da PPC/AMOP se distingue da BNCC com relação à organização curricular dos saberes e conhecimentos, campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem e conhecimentos, conforme a faixa etária e o desmembramento curricular, em conteúdo individual, ou classificado em conteúdo comum a determinada faixa etária da criança.

A PPC/AMOP para Educação Infantil organiza os Saberes e Conhecimentos, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campos de Experiências quanto à idade da seguinte forma: bebês (0-1 ano); crianças bem pequenas (01 ano); crianças bem pequenas (02-03 anos) e crianças pequenas (04-05 anos). Na BNCC está organizado da seguinte forma, bebês (0-1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (01 ano e 7 meses – 03 anos e 11 meses) e crianças pequenas (04 anos – 05 anos e 11 meses).

Enquanto na BNCC para Educação Infantil os Objetivos de Aprendizagem estão dispostos conforme a faixa etária, na PPC/AMOP, além de estarem dispostos quanto à faixa etária, também se apresenta a preocupação com a especificidade periódica de cada idade de desenvolvimento da criança com relação à atividade dominante, como a atividade de comunicação emocional direta (0-1 ano), atividade objetal manipuladora (1-03 anos) e a atividade jogos de papéis sociais (03-06 anos). Com isso, o PPC/AMOP traz sua fundamentação na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, conforme será mais bem explicitado ao longo deste trabalho.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão organizados em conteúdo específico para cada idade e o conteúdo comum entre idades. O desenvolvimento socioemocional, as emoções/sentimentos e interações sociais, na maioria, são conhecimentos tidos como comuns a várias idades. Para os bebês são específicos, crianças bem pequenas e crianças pequenas possuem conhecimentos considerados comuns a ambos (Amop, 2020, p.174-237).

A BNCC para Educação Infantil, assim como na PPC/AMOP, dialoga sobre a legislação nacional e a internacional para a Educação Infantil, mas, ao contrário da PPC/AMOP para a Educação Infantil, não estabelece o diálogo referente aos pressupostos filosóficos e psicológicos, apenas afirma que se trata de um documento fundamentado na pedagogia das competências.

A pertinência do conceito de competência é discutida pelo sociólogo francês Philippe Zarifian, que atua na Universidade de Paris-Leste Marne-la-Vallée, onde estuda sobre a organização empresarial e educacional.

A partir de Zarifian (2011), percebe-se a lógica do objetivo da competência para atender às mudanças no mercado econômico, instituídas nas relações de trabalho e da formação de mão-de-obra produtiva. Zarifian estuda as habilidades socioemocionais como sendo atitudes de iniciativa, autonomia, liderança, autocontrole, mobilidade no exercício profissional quanto à capacidade de adaptação às situações de um novo emprego, desemprego ou mudança geográfica. Entre as características citadas pelo autor, destacam-se, também, a capacidade de flexibilidade, a resolução de problemas, a comunicabilidade em situações de conflito, entendimento, cooperação, experiência, interação, estabelecimento de rotina, desenvolvimento de hábito, capacidade de solidariedade, responsabilidade e adaptação, com ênfase na sensibilidade e plasticidade diante de situações diversas (Zarifian, 2011, p. 73).

A noção de competência, na perspectiva da organização empresarial defendida pelo autor, estabelece o entrosamento entre a “competência comunicativa” e as “habilidades socioemocionais” nas relações intrapessoais e interpessoais no âmbito de trabalho:

Se as empresas começam a enfatizar o trabalho em grupo, a cooperação no trabalho, a importância do “saber comunicar”, é porque sentem que os intercâmbios de conhecimentos, os confrontos de idéias e de soluções, as implicações recíprocas nos grupos-projeto, os envolvimento subjetivos cruzados assumem cada vez mais importância. E, porque os problemas a resolver são mais complexos e interdependentes, ultrapassando muitas vezes as competências e capacidades de ação de um único indivíduo, e porque a origem deles é, muitas

vezes, uma demanda humana (de um cliente ou usuário, de um colega...), é preciso entender, interpretar e se comunicar em uma rede de trabalho (Zarifian, 2011, p. 109-110).

Zarifian defende a importância da competência comunicativa e subjetiva como habilidades necessárias à resolução de problemas complexos nas relações de trabalho, com o destaque para as competências que caracterizam aspectos das habilidades socioemocionais de empatia, afetos, motivação pessoal e reciprocidade de intenções.

Para que uma comunicação seja rica e bem-sucedida é preciso que haja um mínimo de pano de fundo de cultura compartilhada, que se consiga entender a outra pessoa, que se consiga entender o que ela espera de nós, que certa empatia, para não dizer simpatia, insinue-se na comunicação. E, em uma comunicação inter-humanos, passam inevitavelmente afetos, alguma coisa das motivações pessoais, dos interesses recíprocos (...) (Zarifian, 2011, p.110).

A visão de empresa e organização, apontada por Zarifian, detalha e apresenta a noção de competência no mercado produtivo: “[...] em meados dos anos 80 que a temática da competência começou, com alguma insistência, a surgir nas empresas, e que pesquisadores e consultores começaram a se interessar por ela” (Zarifian, 2011, p.21).

Tal perspectiva pode ser constatada nas instituições de ensino e nos cursos de formação de professores na Educação Infantil, ao empregarem termos como “cliente”, para referirem-se aos alunos.

Zarifian discute a concepção de competência empresarial no campo da educação, ao referir-se à organização escolar e ao trabalho pedagógico, defendendo alguns pontos: a) o **professor** deixa de ser o centro no processo de ensino e de aprendizagem; b) o **aluno** deve encontrar condições que favoreçam a aprendizagem, sendo o centro neste processo; c) a **motivação** é tanto uma condição quanto um efeito da utilização da lógica da competência. Portanto, é o próprio indivíduo o principal ator do desenvolvimento de suas competências particulares, à medida que as mobiliza e as faz progredir em situações profissionais reais, empíricas. As condições necessárias ao desenvolvimento de competência pelo aluno partem da mobilização das situações de aprendizagem concretas experienciadas; d) o **sentido de sentimento útil**, a vontade de fazer um trabalho necessário à sociedade; e) a **experiência** e a **organização** para adquirir *rotina e hábito* no domínio e prática de *gestos* para atingir a aprendizagem; f) o **comportamento** do indivíduo capaz de pensar e atuar com independência na realidade que lhe é posta (Zarifian, 2011, p. 161).

O autor explica a organização escolar e pedagógica na lógica de competência nos moldes empresariais dos recursos humanos, pela mão do capital, por meio da educação, demonstrando o funcionamento do conceito de competência e o do aprender por competência como mobilização do conhecimento prático.

O professor, na visão do autor, é uma espécie de tutor, pois o centro da aprendizagem é a atividade da pessoa que aprende, “[...] A pessoa que aprende, aprende pouca coisa caso se limite a imitar. Ela só começa a aprender quando compreende as razões das escolhas que é levada - com a ajuda de um tutor - a fazer. (...) o aprendiz deve aprender a resolver” (Zarifian, 2011, p. 183).

Neste viés, Zarifian (2011, p. 194) associa o conceito de competência com a intersecção do “conhecimento” com o “mundo do trabalho”. Percebe-se, no autor, que competência na educação equipara a capacidade de aprender a saber e a fazer para a resolução de problemas ou adaptação a situações que exigem tomada de decisões. O autor critica a escola, afirmando que essa ensina pela imitação, e não propondo situações problemas ligadas à realidade cotidiana do indivíduo.

A partir de Perrenoud e Zarifian, percebe-se que, em essência, o conceito de competências faz referência à capacidade de mobilização de conhecimentos práticos e úteis à resolução de problemas, incorporando as habilidades socioemocionais para atender ao mundo do trabalho e para reproduzir a sociedade vigente. O indivíduo adapta-se a essa sociedade desenvolvendo empatia, cooperação, capacidade de resolução de conflitos, tomada de atitude e autogestão.

Perrenoud (1999b, p. 11), afirma que o Ministério da Educação Belga elabora seu currículo para o ensino fundamental por meio de blocos de competências desde 1994. No Canadá, a cidade de Quebec organiza o currículo com base na noção de competências, tanto no ensino geral, quanto no profissionalizante.

Em Saviani (2013, p.431), percebe-se a discussão sobre a pedagogia das competências, “[...] O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas”, e, expressa os fatores desfavoráveis, entre eles, do processo de aprendizagem da relação no qual o professor desempenha a função de auxiliar o aluno.

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamento flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a

responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p. 437).

Ao caracterizar a pedagogia das competências, observa outro fator negativo que está no fato do indivíduo ser responsável pelo sucesso ou fracasso no âmbito social; pessoal e trabalho quanto o próprio meio de subsistência. E, por último sinaliza outras consequências provenientes da pedagogia das competências que é a negação da ciência em decorrência de soluções com base no imediatismo e do conhecimento útil, desvalorização do professorado:

A descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores. Estabelece, assim, uma “cultura escolar”, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (Saviani, 2013, p. 449).

Nesta vertente, o texto “O debate contemporâneo das teorias pedagógicas” de Newton Duarte (2010), critica as teorias do “aprender a aprender”, quais sejam: pragmáticas, construtivista, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos e pedagogia multiculturalista.

Segundo o autor, o pragmatismo das teorias do “aprender a aprender” possui um traço característico: são pedagogias sem a articulação para a transformação da sociedade capitalista por meio do que denomina de “superação”. O autor demonstra a forma como essas pedagogias adquirem corpo e como convencem os sujeitos quanto à possibilidade de resoluções de problemas que afligem a sociedade, ao exemplificar que para resolver a questão da violência basta implantar a educação que vise a paz e se a questão for ambiental basta introduzir a conscientização ambiental na educação.

Para Duarte (2010), na atualidade essas pedagogias preconizam o “relativismo” epistemológico e cultural, causando a fragmentação do currículo escolar e dos conteúdos.

A seguir, a apresentação da tabela analítica comparativa referente aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC e do PPC/AMOP. Na primeira coluna contam os objetivos de aprendizagem presentes na BNCC. A segunda coluna os objetivos presentes nos dois currículos e, a terceira, os que encontrados apenas no PPC/AMOP.

TABELA 2 – Habilidades Socioemocionais na Educação Infantil (0-5 anos) na BNCC e no PPC/AMOP

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0-5 ANOS)		
BNCC	BNCC E PPC/ AMOP	PPC/ AMOP
(0-3 anos)	Necessidades/desejos/ emoções, expressão das sensações; Expressão corporal das emoções, necessidades e desejos; Atitudes (cuidado/solidariedade) interação com criança/adultos; Imagem positiva de si/confiança; Capacidade (enfrentar dificuldades/ desafios, comunicação (colegas/adultos); Compreensão (de si e do outro); Respeito às diferenças (pessoas com características diferentes); Respeito às regras de convívio social (interações/ brincadeiras); Resolução de conflitos (interações e brincadeiras) orientado pelo adulto; Expressão de desejos/necessidades/ sentimentos/ opiniões (entre crianças e adultos).	
(4-5 anos)	Empatia pelo (outro/pessoas) os diferentes sentimentos, necessidades, formas de pensar e agir, independência, confiança, capacidades (conquistas/limitações); Relações interpessoais (atitude, participação e cooperação); Ideias e sentimentos (pessoas), valorização (características do próprio corpo, respeito às características do outro do seu convívio (crianças/adultos); Interesse e respeito (diferentes culturas e modo de vidas; Respeito mútuo ao lidar com (conflitos) nas interações com (crianças e adultos); Criação corpórea de expressões (sentimentos, sensações e emoções) nas situações do cotidiano (brincadeiras, dança, teatro, música); Ideias, desejos e sentimentos das próprias vivências (linguagem oral escrita espontânea) de fotos, desenhos entre outras formas de expressão; Expressão das emoções e sentimentos vivenciados e observados no outro, nomeando-os e os reconhecendo; Expressão das emoções e sentimentos a partir de recursos artísticos; Apreciação da sensibilidade estética; Expressão de interesses, sentimentos, sensações e emoções e sentimentos mediante brincadeiras, dança e dramatização.	

Fonte: Sistematização da autora a partir de (MEC, BNCC, 2018, p.44-52) e (PPC/AMOP, 2020, p.175-237).

Tanto o texto da BNCC, quanto o PPC/AMOP, demonstram a valorização de habilidades, conhecimentos e comportamentos a partir de vivências que promovem aprendizagens e desenvolvimento das habilidades socioemocionais, tais como: ação consciente e compreensão do limite do próprio corpo nas interações e brincadeiras, observando necessidades, desejos, emoções e sensações durante momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso; adaptação e convívio social com outras crianças e adultos; expressão corporal das emoções, necessidades e desejos; curiosidade acerca das relações de causa e efeito; vivências por meio das interações e brincadeiras; atitudes de cuidado e solidariedade; interação com criança e adultos; imagem positiva de si e confiança; capacidade de enfrentar dificuldades e desafios; comunicação com colegas e adultos; compreensão de si e do outro; respeito às pessoas com características diferentes; respeito às

regras de convívio social nas interações e brincadeiras; resolução de conflitos nas interações e brincadeiras com a orientação do adulto; expressão de desejos, necessidades, sentimentos e opiniões entre crianças e adultos.

Os conhecimentos essenciais e competências/habilidades socioemocionais da BNCC e PPC/AMOP, para crianças entre 4 anos a 5 anos e 11 meses, são objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento das habilidades socioemocionais indicados: empatia pelo outro; percepção dos diferentes sentimentos, necessidades, formas de pensar e agir; independência, confiança; capacidades de conquistas e consciência das limitações; relações interpessoais de participação e cooperação; reconhecimento das ideias e sentimentos das pessoas; valorização das características do próprio corpo; respeito às características do outro; interesse e respeito pelas diferentes culturas e modo de vidas; respeito mútuo ao lidar com os conflitos nas interações com crianças e adultos; criação corpórea e uso das várias linguagens científicas, artísticas e culturais para expressar sentimentos, sensações e emoções em situações do cotidiano e durante brincadeiras.

Em comparação na TABELA 1 – Habilidades Socioemocionais na Educação Infantil (0-5 anos) exposto, tanto a BNCC a PPC/AMOP, igualam-se os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC e os Saberes e Conhecimentos do PPC/AMOP.

Contudo, oportuno frisar que em nenhum momento do documento da PPC/AMOP está empregado o termo “Competências e habilidades” como também a expressão “socioemocional”. Ao invés disso, o PPC/AMOP tem uma perspectiva pautada na teoria de Vigotski, que afirma o papel da educação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esta proposta pode ser observada no próprio texto da PPC/AMOP, “[...] Quarto, no processo de humanização, ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entre elas, a sensação, a percepção, a atenção voluntária, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e os sentimentos” (Amop, 2020, p. 148).

O que diferencia ambos os documentos é o princípio da concepção teórica, sendo que a proposta da PPC/AMOP está ancorada na luta pela superação revolucionária da sociedade vigente e em defesa do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos construídos ao longo da história da humanidade. A fundamentação teórica do PPC/AMOP é o materialismo histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural.

O currículo escolar, por sua vez, expressa uma organização por campo de experiências na educação Infantil e por componente curricular no Ensino

Fundamental – Anos Iniciais -, respeitando o objeto de estudo das diferentes áreas. Contudo, busca avançar na superação dos limites que, costumeiramente, se instalam no ato de planejar a ação docente quando pautado por uma visão linear ou fragmentada. É nessa direção que a afirmativa de que “são os fins a atingir que determinam os métodos e processos de ensino e aprendizagem” assume especial relevância, pois sem essa clareza, sem essa definição, quaisquer procedimentos e, possivelmente, quaisquer resultados serão aceitos como viés e justificados mediante as condições existentes, retirando da instituição escolar parte significativa de sua responsabilidade frente à transmissão-assimilação do saber sistematizado, que é o pressuposto fundamental para que a instituição escolar cumpra com a função social, de contribuir para emancipação humana (Amop, 2020, p.65-66).

Conforme o documento, a luta emancipatória se daria a partir da construção do Projeto político pedagógico da Escola – PPP, na elaboração do planejamento pedagógico docente. Pode-se deparar com esta constatação na seguinte citação:

É, portanto, imprescindível que o trabalho pedagógico na educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha como pressuposto básico **a definição dos conteúdos, a forma de trabalhá-los e a escolha dos materiais e dos recursos**. O ato intencional de planejar ações de mediação pedagógica requer amplo conhecimento sobre o desenvolvimento humano e sobre o núcleo conceitual referente às áreas do conhecimento que pautam a prática pedagógica em sala de aula. Essa organização extrapola o espaço privilegiado de transmissão e assimilação do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade, ou seja, **a aula em si**. Ela congrega as concepções sobre o trabalho, o homem, a educação, a sociedade, a escola, a ciência, a tecnologia, o conhecimento, o currículo, o saber, o ensino, a aprendizagem, dentre outras, as quais são definidoras da forma como se lê a realidade social, política e cultural, bem como a forma como se posiciona nessa mesma realidade. Há que se garantir, desse modo, a unidade político-pedagógica, a qual espera-se que esteja prevista no PPP institucional, como resultado de uma construção coletiva e participativa dos sujeitos que constituem a comunidade. Assim é que a organização do trabalho docente, de forma mais implícita, se volta à organização do **plano de trabalho docente e do plano de aula e à avaliação do ensino e da aprendizagem**, o que exige **escolhas metodológicas (procedimentos)**, as quais, por sua vez, revelam os **pressupostos teóricos (método)** que os sustentam (Amop, 2020, p. 67).

As evidências de resultado igualitário perante o TABELA 1 – Habilidades Socioemocionais na Educação Infantil (0-5 anos) da relação entre a BNCC com a PPC/AMOP, encontra-se no próprio documento da PPC/AMOP de 2020, como na passagem com a seguinte citação:

Compete destacar que, nesse sentido, os cinco campos de experiências servem de referências à organização dos conteúdos escolares, ou seja, ao recorte do conjunto de conhecimentos culturais que precisam ser ensinados às crianças de 0 a 5/6 anos de idade. Os direitos de aprendizagem, os campos de experiências, os saberes e conhecimentos subsidiarão as escolhas teórico-metodológicas, uma vez que respondem a elementos importantes da vida humana e que devem ser considerados a partir dos pressupostos teóricos que sustentam este currículo. A organização dos

saberes e conhecimentos e dos **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**, nos respectivos **campos de experiência**, encontra-se disposta em quatro tabelas, denominadas da seguinte forma: BEBÊS – 0 A 1 ANO; CRIANÇAS BEM PEQUENAS – 1 ANO; CRIANÇAS BEM PEQUENAS – 2 ANOS E 3 ANOS; CRIANÇAS PEQUENAS – 4 ANOS E 5 ANOS (Amop, 2020, p. 174).

Pode-se perceber que tanto PPC/AMOP, quanto BNCC, apresentam objetivos de os cinco campos de experiências e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, a PPC/AMOP apresenta um campo distinto: os saberes e conhecimentos. Com isso, possibilita a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica de valorização da apropriação dos conhecimentos científicos e universais construídos pela humanidade para a superação da realidade posta.

Porém, ao que tange em específico ao desenvolvimento das emoções e sentimentos, mesmo se reportando à concepção da teoria histórico-cultural da escola vigotskiana, a PPC/AMOP acaba, por meio da adequação curricular, por empregar na íntegra os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento alfanuméricos da BNCC para o desenvolvimento de competências socioemocionais para a Educação Infantil. Com isso, repete a concepção fundamentada na pedagogia das competências para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Pode-se considerar que a pedagogia das competências é idealista, uma vez que parte da negação da realidade concreta, que é a sociedade neoliberal marcada por profundas desigualdades. Embora nos fundamentos teóricos da pedagogia das competências estejam contidas reflexões sobre os desafios da sociedade vigente, há uma exaltação do indivíduo, compreendido como capaz de transpor, unicamente por meio de suas habilidades, os obstáculos sociais.

Marx (2007, p. 86-87), na sua crítica da filosofia alemã, contrapõe o idealismo ao materialismo dialético, ao explicar que o homem se distingue dos animais porque produz a sua própria existência. Contudo, o modo de produção da vida depende dos meios dispostos, que são as condições materiais.

Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm que reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução de sua existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como*

produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx, 2007, p. 87).

Ao discutir sobre a BNCC e a prepositiva de adequação curricular para o território brasileiro, tomamos por exemplo a Região Oeste do Paraná, com a PPC/AMOP para a Educação infantil, em particular com relação à introdução das habilidades socioemocionais. Observa-se a disposição material nos dois documentos a partir do discurso neoliberal de garantir os meios de sobrevivência do homem na sociedade do século XXI, tendo como finalidade o domínio das emoções, sendo o desenvolvimento socioemocional meio de adequação ao meio social, ao mercado de trabalho e à vida pessoal.

O documento da BNCC enfatiza o aspecto socioemocional voltada a atender aos fatores econômicos de produção para o consumo em massa, à manutenção da organização social e, ainda à conformidade com as condições de cataclismas, guerras, violência urbana, isenção do Estado, coerção e misticismo fanático.

Na proposta da BNCC o indivíduo é responsável pelo que virá a ser, ele estará entregue à sua própria sorte, terá que dominar as emoções e sentimentos como modo de vida, terá que estar apto a ter o autocontrole e a ser resiliente, ou seja, um dos meios de existência para a sua reprodução material é o *comportamento*.

A PPC/AMOP, em acordo com a teoria de Vigotski, de base materialista e dialética, faz menção às funções psíquicas superiores, que são especificidades do ser humano, sendo elas: percepção, sensação, autocontrole, pensamento e linguagem, raciocínio lógico, criatividade, elas as emoções e sentimentos. Portanto, trata-se de tentativa de superação dos limites impostos pela BNCC. Apesar disso, todas as políticas educacionais da atualidade estão voltadas para perspectivas neoliberais de educação. Como salientado por Marx (2007, p. 94), assim como a política, a moral, a religião e a metafísica são formas ideológicas, a educação também o é:

Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com essa sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência (Marx, 2007, p. 94).

Para entender a introdução das habilidades socioemocionais na BNCC e a adequação da PPC/AMOP, é preciso observar a realidade material, que perpassa pelos efeitos

catastróficos da pós-pandemia da Covid-19; que dizimou ou causou sequelas a milhares de indivíduos; e pela crise mundial ambiental e dos meios de produção capitalista. O pressuposto da Pedagogia das Competências é a superação individual das mazelas sociais, ou seja, a adaptação à sociedade vigente. O pressuposto do materialismo dialético é a negação da negação, é a superação desta sociedade pelo ser humano, no âmbito da luta de classes entre trabalhadores e detentores dos meios de produção.

Esse modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. Tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (Marx, 2007, p. 94-95).

A BNCC não apenas parte da necessidade de adaptação a esta sociedade, como, ainda, nem sequer discorre sobre a concepção de infância, sendo destituída de caráter histórico. Diferentemente, a PPC/AMOP para Educação Infantil explica a trajetória histórica da construção da infância entre os séculos XII à XV; quando a criança era tratada como um adulto em miniatura; e do século XVII, quando passou a existir o sentimento afetivo com relação à criança, sendo a infância entendida como uma etapa que faz parte da vida e a criança como cidadão de direitos que devem ser garantidos pelas instituições sociais.

A PPC/AMOP apresenta a concepção de criança como, “[...] sujeito social e histórico, (iminente) que se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade”, (Amop, 2020, p. 149). O que caracteriza a PPC/AMOP para Educação Infantil como fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano e das funções psíquicas superiores das emoções/sentimentos e interações sociais, enquanto a BNCC está fundamentada na pedagogia das competências e desenvolvimento socioemocional comportamental.

Entretanto, a PPC/AMOP, por se tratar de um documento regulador, acaba se atrelando à pedagogia das competências pela necessidade de adequação à BNCC. A construção do fundamento filosófico, pedagógico, legal e psicológico que constitui a PPC/AMOP demonstra a luta política revolucionária para sobrepor ao que está sendo posto, a partir do pensamento materialista.

A proposta pedagógica curricular para Educação Infantil/AMOP é diferente da BNCC, no que diz respeito também às seguintes observações:

- a) apresenta encaminhamento teórico-metodológico de práticas docentes para cada Campo de Experiência conforme o período (faixa etária) da criança;
- b) apresenta a periodização do desenvolvimento infantil atrelado à atividade de interesse dominante, em acordo com a teoria histórico-cultural;
- c) as emoções e sentimentos estão vinculados à significação do conhecimento e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores;
- d) tem como objetivo a superação da sociedade de classes e a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade;

Quanto à superação das desigualdades, a BNCC preconiza a igualdade, a diversidade e a equidade, por meio do pacto interfederativo. Entretanto, o que seria o propósito destes três conceitos: igualdade, diversidade e equidade?

A equidade, segundo Kishimoto (2007), seria a valorização da diversidade, das diferenças culturais, ou seja, na perspectiva da equidade o indivíduo não é universal, mas sim diverso.

Muitas políticas públicas continuam privilegiando a igualdade de condições e educação “igualitária”. Não percebem que a diversidade marca o mundo dos seres humanos, que os contextos educativos são plurais e requerem soluções – também plurais. Ignoram que as crianças têm múltiplas vozes e que precisam de estratégias diversas para a educação. A equidade representa a oportunidade a todas as crianças no âmbito da diversidade (Kishimoto, 2007, p. 268).

A autora afirma que o currículo único tem um sentido oculto, pelo fato de ser uma política pública de educação que traz uma concepção que mascara, mordaça e que cala, por isso a importância de discutir a introdução das habilidades socioemocionais, as quais incidem diretamente na formação dos indivíduos diversos. Portanto, a autora critica a desvalorização da diversidade pelo currículo e percebe na introdução das habilidades socioemocionais a possibilidade de superação deste entrave,

Entretanto, há uma crítica também ao discurso da equidade enquanto forma de mascarar as desigualdades sociais.

Nessa esteira, Marrach (2002, p. 42), faz uma crítica à concepção de educação pautada no discurso mercadológico internacional de qualidade total, modernização escolar, adequação do ensino e instauração da competitividade:

Eis a sua fórmula: um máximo de liberdade econômica, combinado com o respeito formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais. A educação está entre estes. Como fica a sua situação? No discurso neoliberal a educação deixa de

ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança (Marrach, 2002, p. 45).

Marrach (2002, p. 68-69) discorre sobre o enlace entre a educação e o desenvolvimento como sendo uma padronização funcional, cuja centralidade está no discurso do capital humano da globalização mercadológica visando prover mão de obra e se respalda na ideologização revestida de igualdade de oportunidades ao trabalhador: “[...] equidade e democracia tornam-se idéias associadas à competitividade e decorrência da lógica do livre mercado, justamente quando as desigualdades sociais se aprofundam e ampliam o espectro da exclusão”. Ou seja, o neoliberalismo se impregna na concepção de equidade social. Cada indivíduo é visto como responsável pelo seu desempenho, configurando-se o princípio e a instauração da competitividade.

Segundo o exposto por Marx e Engels (2011) todo projeto educacional possui um aspecto fundamental de beneficiar a classe burguesa, o setor da sociedade que possui os meios de produção do capital. O trabalhador assalariado é aquele que, por não deter os meios de produção, vende sua força de trabalho. A burguesia, portanto, depende da força de trabalho do proletariado.

A burguesia vive em luta contínua: no início contra a aristocracia; depois contra as partes da própria burguesia cujos interesses entram em conflito com os progressos da indústria; e sempre contra a burguesia dos países estrangeiros. Em todas essas lutas, vê-se obrigada a apelar para o proletariado, a solicitar seu auxílio e a arrastá-lo assim para o movimento político. A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação*, isto é, armas contra si mesma (Marx; Engels, 2011, p. 51).

O currículo da BNCC, embora tenha de ser implementado em todo território nacional, tem espaço para componentes curriculares adequados às realidades locais. Entretanto, a fundamentação em pedagogia das competências é aspecto imutável da BNCC, tendo que ser mantido em todo território nacional.

A diferença neste caso, entre a proposta da BNCC e da PPC/AMOP está no fato de a primeira objetivar os interesses do capital econômico em detrimento do capital humano e o segundo, a PPC/AMOP, propõe propagar a emancipação humana do acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos científicos e clássicos produzidos pela humanidade. Em relação às habilidades socioemocionais, a PPC/AMOP busca a fundamentação na teoria de Vigotski acerca das funções psicológicas superiores. Entretanto, ainda assim a PPC/AMOP

emprega a pedagogia das competências e os mesmos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem da BNCC para tratar do desenvolvimento socioemocional.

As habilidades socioemocionais na BNCC são transformadas em moeda de troca para prover a existência do homem e o acúmulo de riquezas para a elite burguesa. O desenvolvimento socioemocional são as novas artimanhas utilizadas pelo neoliberalismo econômico para subjugar a classe desapropriada dos bens de produção e que necessita vender a sua força de trabalho para poder sobreviver.

Porém, não é qualquer tipo de habilidades socioemocional que a classe dominante requer da classe dominada. As habilidades almejadas são o autocontrole (disciplina corporal e mental – a docilidade do indivíduo, e o conformismo e passividade pela resiliência). Não se valoriza o altruísmo, o que se impõe é o individualismo e a competitividade, do que se denomina de espírito empreendedor – o empreendedorismo, “[...] Além do mais, como já vimos, com o progresso da indústria frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado, ou pelo menos ameaçadas em suas condições de existência. Também elas fornecem ao proletariado uma massa de elementos de educação” (Marx; Engles, 2011, p. 52).

Para garantir o processo de ensino e aprendizagem das habilidades socioemocionais, tanto a BNCC como a PPC/AMOP articulam a importância da formação docente, com cursos de capacitação, o que nesta prática são treinamentos dos docentes para instrumentalizar o plano do trabalho docente na elaboração do planejamento e encaminhamento pedagógico-metodológico, o que ocasiona a propagação indireta do fundamento da Pedagogia das Competências por meio da adequação curricular.

Desta maneira, chega no espaço escolar o pensamento idealista com a nova roupagem cujo slogan é o fomento socioemocional na formação do aluno desde a educação básica.

O problema desta questão não é a introdução do desenvolvimento socioemocional na organização curricular da BNCC, mas a imposição de estruturar o sistema educacional centrado na pedagogia das competências de aspecto comportamental, preocupada em atender aos interesses do mercado em gerar mais capital, que por sua vez gera injustiça social, instabilidade emocional, agressividade, estresse, competição, individualismo, vícios de drogas lícitas e ilícitas, depressão e violência.

A introdução do desenvolvimento socioemocional deve trazer benefícios à sociedade, o ensino emancipatório da valorização humana tendo o indivíduo como cidadão de direitos, e não mais mazelas sociais e emocionais.

O cenário educacional se ergue com o pressuposto das habilidades socioemocionais na formação do homem como garantia de uma vida melhor para todos e para a sociedade, principalmente para o capital econômico, tendo as emoções, sentimentos e a sociabilidade como a nova composição da reprodução da ordem ideológica burguesa – formadora de capital humano.

Ajudando a compor a crítica proposta, Tonet (2005) traz o debate sobre o ato educativo e formação humana:

Aqui chegados, podemos resumir a natureza essencial da atividade educativa: ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico (Tonet, 2005, p. 222).

O autor pondera que o processo educativo de apropriação dos bens culturais construídos pela humanidade não é dado de forma espontânea, mas que se trata de uma luta de forças pujantes de classes sociais, possuindo uma intencionalidade que é inacabada e se apresenta em forma de políticas educacionais.

Ora, este processo de apropriação, pelos indivíduos, do patrimônio social, não poderia deixar de ser atravessado pelos antagonismos sociais. Por um lado, o patrimônio, ao qual nos referimos, não é, de modo algum, um todo homogêneo e acabado e muito menos neutro. Ele é um vasto e complexo campo, sempre em processo, no interior do qual, a cada momento e a partir de determinados fundamentos, valores e objetivos, são selecionados, por meio de políticas educacionais, currículos, programas e outras atividades, certos elementos julgados mais importantes (Tonet, 2005, p. 222).

Tonet (2005) reflete sobre a imposição e o domínio do pensamento conservador na estrutura educativa para propagar a ideologia de reprodução do que está posto.

Por outro lado, e também com base em determinados fundamentos, valores e objetivos, serão estruturados métodos para a realização dessa tarefa e igualmente destinados recursos materiais. É aqui que se faz sentir o peso das questões políticos-ideológicas. Em uma sociedade de classes o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre será um caráter predominantemente conservador (Tonet, 2005, p. 222-223).

Contudo, Tonet (2005) abre caminhos de enfrentamento do “Estado Quo”, do que está posto e da estrutura política que possibilita a reprodução do sistema conservador. Neste caso, podemos aludir à proposta intencional de educação configurado na BNCC e que estende à PPC/AMOP quanto à adequação curricular, onde se trava o antagonismo entre a concepção idealista representada pela BNCC e a tentativa emancipatória da PPC/AMOP por meio da fundamentação textual da concepção materialista, que entretanto, resvala na adesão de conteúdos da BNCC.

Nossa primeira preocupação foi assegurar o caráter materialista, ou seja ancorado no processo real, das nossas afirmações, e com isso evitar tanto o idealismo voluntarista quanto a submissão à forma imediatamente dada da realidade. Partindo, então, da natureza da educação, entendida como um campo da atividade humana que se caracteriza por possibilitar ao indivíduo apropriar-se do patrimônio comum da humanidade a fim de constituir-se como membro do gênero humano, concluímos que uma atividade educativa emancipadora, hoje, implicaria alguns requisitos básicos. Que seriam: o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento, também o mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes (Tonet, 2005, p. 242-243).

A proposta da BNCC acarretará na reprodução de uma sociedade apática, sem engajamento social, cultural e político, distante da participação produtiva econômica – os indivíduos são meros fantoches da produção para o capital que de humano não tem nada. APPC/AMOP é um documento que busca desalienação do indivíduo, ao apresentar as concepções do materialismo dialético, associado à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural na concepção desta proposta curricular. Assim, há a possibilidade de que na formação dos professores, ao adentrar no chão da escola e alcançar os alunos desde a educação infantil, lentamente enfrentar a realidade posta social e superar as contradições neoliberais do capitalismo, que tenta burlar e mascarar a realidade material pelo ideal racional idealista.

Em tese, a PPC/AMOP (2020, p. 64), não pauta o conceito da formação do sujeito resiliente, mas se embasa na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, que valoriza o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e culturais na totalidade para a formação crítica do sujeito como uma prática intencional e social com significação e mediação. A BNCC (2018, p. 14), por seu turno, evidencia que a resiliência é um fator determinante para mundo globalizado, com oportunidades para o sujeito que saiba resolver problemas, lidar com a diversidade e com o conhecimento, seja responsável, proativo, comunicativo o que é

possível ao desenvolver competências e não somente a acumulação de informações, “[...] Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (MEC, 2018, p. 10).

Desta forma, em tese, a julgar pelo texto de introdução, a PPC/AMOP para Educação Infantil materializa a luta ideológica para superar o idealismo burguês presente na BNCC para Educação Infantil, ao valorizar o acesso aos conhecimentos científicos na sua totalidade.

A temática desta pesquisa reporta ao desenvolvimento humano a partir das emoções e sentimentos, das relações sociais e do conhecimento das habilidades socioemocionais no currículo educacional. Por isso, é importante argumentar a respeito da base filosófica idealista e materialista para entender estas concepções que buscam explicar o mundo e as coisas. M. Rosental (1960) no texto “Qué es la teoría marxista del conocimiento”, aborda que a concepção idealista explica o mundo a partir das sensações e das percepções, defende que primeiro está a consciência, ou espírito, e, em segundo, a matéria, por conseguinte, a natureza. Com a afirmação de que a sociedade é regida e depende da “vontade humana”, são as ideias do homem que determinam as condições da vida social.

A concepção materialista, diferentemente, explica o mundo referente na realidade das coisas. Assim, em primeiro está a matéria e a natureza e, em segundo, a consciência, também definidos como espírito ou ideia. O materialismo defende a posição científica das coisas. Antes que o homem existisse já havia a natureza. O marxismo fundamentado no materialismo, encontra a explicação para a vida social do homem e o desenvolvimento em sociedade, que não é determinada pela vontade humana, mas pelas condições materiais.

A referência na abordagem materialista das emoções e sentimentos a partir da Teoria Histórico-Cultural ou Psicologia Histórico-Cultural, encontra-se em Vigotski (2000, p. 19). O autor explica que o pensamento e a linguagem do homem são resultados da ação biológico e sócio-histórica, que se articulam no processo de evolução humana, com leis próprias, históricas e sociais.

O grupo, ou a denominada troika, formada por Vigotski, Luria e Leontiev, por meio da concepção materialista histórico-dialético de Marx e Engels, construiu a psicologia histórico-cultural juntamente com a teoria da atividade, ao efetuarem estudos sobre o desenvolvimento da criança com relação à elaboração do pensamento e da linguagem humana.

De acordo com Frigotto (1987), o método materialista dialético consiste no estudo da história e da totalidade, que compreendem as relações de produção e a organização do trabalho. Vigotski apropria-se da teoria de Karl Marx e Friedrich Engels, ao afirmar que a história é o princípio do "dialético" do homem. Vigotski define a cultura como história da atividade e da produção humana. A atividade tem propósito para o sujeito que a pratica, bem como correspondência entre objetos e resultados, satisfazendo como vontades individuais em ordens de material e pessoal.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, Vigotski (2014), explica o desenvolvimento intelectual infantil na educação formal utilizando os conceitos de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) ou Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que versa sobre o desenvolvimento da apropriação do conhecimento científico pela criança com a mediação do adulto (professor), quando a criança desenvolve determinado conhecimento científico com a orientação do adulto.

Para Vigotski (2000; 2004a; 2004b; 2014), as emoções e sentimentos na educação formal exercem o papel de motivação para a aprendizagem por parte do aluno, trata-se de possibilitar o conhecimento do indivíduo em si e do outro em seu meio social. Vigotski constata que as emoções e sentimentos interferem no desenvolvimento do intelecto humano, quanto à mediação e à apropriação de conhecimento específico, por isso, a sua importância na educação formal desde a tenra infância na educação infantil.

Alguns autores brasileiros estudaram a teoria de Vigotski e seus reflexos para a consideração das emoções na educação. Martins (2013) ressaltou a importância da emoção e do sentimento para a aquisição de conhecimentos. Camargo (2004) enfatizou a importância da motivação nos processos educativos. Segundo a autora, a emoção atua no comportamento do sujeito, o que pode produzir efeitos positivos ou negativos. Como efeito negativo tem-se a dificuldade de adaptação e a inquietação do raciocínio. A característica positiva da emoção estaria na sensibilidade em lidar com situações novas, assim como no aspecto emocional na comunicação.

Com um olhar contemporâneo, a psicóloga e pedagogia Sónia Williams de Fox (2014), publicou a obra "Las emociones en la escuela: propuestas de educación emocional para el aula", abordando o estudo sobre a educação formal, no que tange ao desenvolvimento das capacidades socioemocionais, desde a primeira etapa da educação básica. Para Fox, as competências e habilidades sócioemocionais em aulas colaboram para um rendimento melhor na aprendizagem das crianças, facilita o trabalho docente e a compreensão de si

mesmo e do outro, desenvolvendo a sociabilidade e a capacidade de lidar com frustrações, dificuldades, êxitos e anseios.

Marçal (2016) discutiu a teoria das emoções de Vigotski, que, segundo a autora, visa superar as ideias de James, Lange e Descartes sobre as emoções. Na perspectiva de Vigotski, Descartes, opõe racionalidade e emoção, esta entendida como resultado de reações fisiológicas. Já James e Lange não estudam as relações entre funções psicológicas superiores e sentimentos. Vigotski supera o pensamento dualista sobre emoções e as entende como dialéticas e históricas, originadas nas relações sociais da sociedade.

Portanto, há possibilidades de uma prática pedagógica materialista e dialética voltada ao desenvolvimento socioemocional. Desde modo, o capítulo seguinte discute as possibilidades de uma abordagem materialista e dialética das emoções na educação infantil.

3 POR UMA ABORDAGEM MATERIALISTA DAS EMOÇÕES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por que uma perspectiva materialista e dialética das emoções como proposta curricular para a Educação Infantil? Está indagação parte do pressuposto de que o desenvolvimento das emoções, nas primeiras etapas da educação básica, pode ser aprimorado a partir de inspirações pedagógicas conexas ao materialismo e à dialética, que seria a Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como Teoria Histórico-Cultural, construída pela escola vigotskiana.

3.1 A Teoria Histórico-Cultural para um novo organizar do conhecimento

O bielorusso judeu Lev Smionovich Vigotski nasceu na cidade de Orsha, em cinco de novembro de 1896, e faleceu precocemente em onze de junho de 1934, vítima de tuberculose, em Moscou. Dedicou-se ao estudo interdisciplinar, abrangendo medicina, filosofia, pedologia, literatura, arte, filologia, história, linguística e psicologia, visando a investigação do desenvolvimento humano e do processo de ensino e aprendizagem da criança na idade pré-escolar (Pimentel, 2007, p. 219).

A partir de então, junto aos parceiros da *troika* e a outros colaboradores, Vygotsky desenvolve os princípios da corrente histórico-cultural, construindo uma abordagem do desenvolvimento humano que é sociocultural, histórica, integrativa e semiótica. Sua teoria, inovadora há quase oito décadas, surge hoje como vanguarda tanto para a psicologia quanto para a educação, além de ser referência em estudos de filologia, literatura, arte e filosofia (Pimentel, 2007, p. 220).

Antes de abordar as emoções segundo os fundamentos da teoria histórico-cultural, para diferenciá-la, importa abranger os estudos contemporâneos relacionados ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais da criança entre 0 e 6 anos.

Bee (1996;1997), pesquisadora estadunidense com abrangência no campo da psicologia com relação ao desenvolvimento físico-cognitivo, social e da personalidade da criança, aborda o estudo sobre o ciclo vital com enfoque nas teorias do desenvolvimento humano e explica as mudanças que ocorrem desde o pré-natal ao luto nos aspectos físico, perceptivo, cognitivo, social, de personalidade e comportamento. Sobre o período dos dois aos seis anos de idade, afirma a autora: “[...] A idéia que se tem desse período é de que a

criança está realizando uma mudança lenta, embora importante, do bebê dependente para a criança independente” (Bee, 1997, p. 260).

Segundo a autora, a criança, quando começa a andar até a idade pré-escolar, apresenta gradualmente a capacidade de locomoção, comunicação, ideia da sua independência reconhecendo suas qualidades, adquirindo habilidades cognitivas e sociais, o que possibilita a sua interação com o outro de maneira positiva e integral. Também começa a diminuir o pensamento egocêntrico da criança (Bee, 1997, p. 260):

Crianças de 2 anos de idade fazem muitas coisas; estão sempre agindo. Vêem algo, vão atrás; querem algo, querem-no agora! Quando frustradas, choram, esperneiam ou gritam (A linguagem não é maravilhosa?). Muitos dos conflitos que os pais têm com filhos nessa idade surgem porque o pai precisa colocar limites ao filho, não apenas pela própria sobrevivência deste, mas também para ensiná-lo a controlar os impulsos (Escalona, 1981). Os anos pré-escolares salientam-se ainda como o período em que são plantadas as sementes das habilidades sociais e da personalidade da criança _e, talvez, do adulto. (...) A criança de 3-4 anos, ou a de 5 anos, que elabora a habilidade de partilhar, de ler bastante bem as indicações alheias, de reagir de maneira positiva aos outros e de controlar a agressão e os impulsos está propensa a ter sucesso social, a ser popular aos 8 anos de idade. Diferentemente, o pré-escolar desobediente e hostil está bastante mais propensa a se tornar uma criança em idade escolar agressiva e impopular (...).

Bee (1997) enfatiza as características das mudanças do desenvolvimento humano da criança inerentes às habilidades socioemocionais, salientando a influência do outro, bem como o meio familiar e escolar onde se estabelece o processo de construção das capacidades e habilidades de interação e se aprende a controlar as emoções, ter atitudes positivas e reconhecer o comportamento do outro. A utilização do símbolo (linguagem) pela criança influi de forma significativa no comportamento social, pois quando ao invés da agressão física a criança começa a usar a agressão verbal e faz uso de combinados com os pais ao invés de apresentar o comportamento de desafio e com birras, “[...] a criança agora consegue fingir, fazendo com que o objeto se passe por outro” (Bee, 1997, p. 260).

Para Shaffer (2008, p. 377-378), os primeiros dois anos de vida dos bebês é caracterizado pela manifestação de diversas emoções, o que conceitua como sendo emoções primárias ou básicas, como dor, nojo, contentamento ao esboçar um sorriso. Embaraço, vergonha, culpa, inveja e o orgulho são as emoções secundárias/complexas, ou emoções autoconscientes, que se processam no segundo ano de vida da criança. É entre o segundo e sétimo mês que ocorre a demonstração de raiva, alegria, tristeza, medo e surpresa.

Shaffer (2008), especifica que aos três anos a criança possui a capacidade de avaliação das suas ações em boas ou más:

[...] demonstram sinais claros de *orgulho* (sorrindo, aplaudindo ou gritando “Eu fiz!”) quando conseguem realizar com sucesso uma atividade difícil, e de *vergonha* (olhar semi serrado e cabisbaixo, muitas vezes acompanhado de comentários como “Não sou bom nisso”), quando não conseguem realizar uma tarefa fácil (...) (Shaffer, 2008, p. 378).

A socialização das emoções e a autorregulação emocional, segundo Shaffer (2008, p. 378-379), seguem regras emocionais aceitas ou não, o que depende de qual sociedade o indivíduo está inserido culturalmente. Os bebês usam maneiras para controlar e regular suas emoções. A criança pré-escolar, ao desenvolver a fala, começa a expressar seus sentimentos, tem a ajuda dos pais ou colegas que a cercam para lidar de modo positivo diante das emoções negativas, para que possa compreender as experiências de medo, decepção e frustração, “[...] essas intervenções de apoio são uma forma de instrução orientada do tipo descrito por Vigotski - experiências que devem ajudar a criança pré-escolares a construir estratégias efetivas para regular suas emoções”.

Shaffer (2008, p. 380-381), diz que aos três anos a criança, de modo limitado, começa a adquirir a habilidade para disfarçar os sentimentos verdadeiros. Entre os dezoito e os vinte quatro meses começa a usar a fala para expressar suas emoções, neste caso, a família ajuda ao conversar sobre a experiência emocional da criança, para que ela entenda os seus sentimentos e do outro.

Woolfolk (2000, p. 71), propõe o diálogo referente ao estudo do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson⁷, quanto à pré-escola e à identificação do conflito envolvendo confiança, autonomia e iniciativa.

1. Confiança básica *versus* desconfiança básica. Do nascimento aos 12-18 meses. (...) O bebê deve formar uma primeira relação de amor e confiança com o cuidador, ou desenvolver uma sensação de desconfiança. 2. Autonomia *versus* vergonha/dúvida. Dos 18 meses aos 3 anos. (...) A criança aprende o controle, mas pode desenvolver vergonha e dúvida se não for bem conduzida. 3. Iniciativa *versus* culpa. Dos 3 anos aos 6 anos. Escola. A criança continua a se tornar mais assertiva e a tomar mais iniciativas, mas pode ser vigorosa demais, o que pode levar a sentimento. A criança deve lidar com as exigências de aprender novas habilidades, ou corre o risco de ter uma sensação de inferioridade, fracasso e incompetência (Woolfolk, 2000, p. 72).

Woolfolk (2000), reporta a Erikson para explicar o desenvolvimento pessoal, social e emocional – psicossocial desde o nascimento do bebê ao período pré-escolar, tendo

⁷ Erik Erikson era judeu e nasceu em Frankfurt em (1902-1989) na Alemanha. Estudou Antropologia e também Desenvolvimento Humano na Universidade de Harvard (Paula e Mendonça, 2009, p. 205).

destaque os três estágios iniciais do desenvolvimento psicossocial entre os oito, por evidenciarem a primeira etapa da educação básica.

Importante a retomada dos estudos de Bee (1997), Woolfolk (2000) e Shaffer (2008), como intuito introdutório para dialogar sobre a proposta da abordagem materialista curricular do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na Educação Infantil. A escola vygotskyana apresenta a possibilidade de construção curricular, pois Vygotsky e seus colaboradores elaboraram um método de estudo que possibilita entender o desenvolvimento das habilidades socioemocionais da criança, a partir das funções psíquicas superiores, interação, mediação e aprendizagem.

Moura (2017), sintetiza que a pesquisa fundada na Teoria Histórico-Cultural tem o materialismo histórico-dialético como método filosófico.

Defendemos a seguinte tese geral: fundamentar-se nos conceitos elaborados pela teoria Histórico-Cultural significa fundamentar-se em todas as dimensões desses conceitos: epistemológica, lógica/filosófica e ontológica. Assumir, por exemplo, o conceito de “funções psíquicas superiores”, “zona de desenvolvimento proximal” ou “desenvolvimento cultural” apenas na sua dimensão epistemológica – como um conhecimento “da psicologia” ou “para a educação” -, prescindindo das suas dimensões lógica (que, para a teoria Histórico-Cultural, é a lógica dialética) e ontológica (que, para a Teoria Histórico-Cultural, é a materialista e histórica), significa assumir aqueles conceitos pela metade (Moura, 2017, p. 25-26).

A abordagem dos aspectos da lógica dialética e ontológica é necessária na elaboração da pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de vertente materialista e histórica em um movimento de interdisciplinaridade, com amplitude da psicologia do desenvolvimento humano, ao envolver questionamentos sobre o âmbito da educação escolar, neste caso das emoções e sentimentos no currículo para a Educação Infantil.

Segundo a explicação de Moura (2017, p. 26-27), foi Marx quem utilizou de forma sistêmica o método histórico e dialético, o que não foi feito antes por outros filósofos. Marx, ao sistematizar o método dialético, encontrou os elementos da contradição. A apreensão da totalidade do fenômeno estudado é o que caracteriza o método de Marx, ao analisar as relações internas dos elementos acerca da realidade estudada.

Assim, pode-se empregar a orientação quanto ao procedimento do método histórico e dialético intercalando com o objeto de estudo desta tese, que é a análise objetiva do fenômeno, neste caso, da curricularização das emoções nas políticas públicas educacionais para a Educação Infantil na BNCC e PPC/AMOP. A apreensão do fenômeno em estudo, o

movimento/desenvolvimento, ocorre ao analisar como a categoria emoções é delineada na BNCC e na PPC/AMOP. A análise do conflito interno do fenômeno, a contradição, é realizada ao problematizar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais já na primeira etapa da educação básica, levando-se em conta, ainda, que tudo se relaciona e que é preciso capturar a transição de aspecto e a contradição do fenômeno.

Nessa perspectiva, é possível considerar o fenômeno como processo infinito; aprofundando e apreendendo, dentro do movimento as contradições, o que seria introdução das habilidades socioemocionais com relação às propostas de políticas públicas educacionais brasileiras referentes ao currículo para a Educação Infantil da BNCC e PPC/AMOP, em contraposição com as concepções materialistas e idealistas.

O método dialético, segundo Marcovic (1968), possibilita descobrir limites e desvelar o que busca dificultar o desenvolvimento, além de capturar a conexão, a unidade e o movimento engendrados na contradição, na oposição entre os elementos e provocando o choque entre eles, o que leva à sua destruição ou superação. Segundo Moura (2017, p. 29), na perspectiva de Vygotsky, “[...] o desenvolvimento humano é produto do desenvolvimento de relações sociais”.

Para o entendimento da contribuição da Teoria Histórico-Cultural à construção da abordagem curricular materialista para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na Educação Infantil, se faz necessário o debate sobre como a criança desenvolve as emoções e sentimentos com a análise de seis obras vigotskianas, que são “O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, “Pensamento e linguagem”, Teoria das emoções”, “Psicologia pedagógica”, “Psicologia da arte”, “Desenvolvimento psicológico na infância”, “Imaginação e criação na idade infantil” e “O problema do entorno”.

3.2 O desenvolvimento das emoções e sentimentos na Educação Infantil a partir Teoria Histórico-Cultural

Por meio dos estudos divulgados nas obras da escola vigotskiana, temos a possibilidade argumentativa de compreender e situar as contribuições da teoria Histórico-Cultural na elaboração curricular sob o prisma da concepção materialista para o desenvolvimento das emoções e sentimentos para a Educação Infantil.

Vigotski viveu em uma época de intensa explosão ideológica e política que culminou na Revolução Russa de 1917 e a Primeira Grande Guerra Mundial entre 1914 e 1918. O acesso às publicações das suas pesquisas, se esmeram pelo cuidado em obter uma obra de

tradução fidedigna, sendo as mais consideradas as do idioma russo para o espanhol ou castelhano do México.

Na obra intitulada “O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, encontram-se os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, com contribuições para a compreensão do desenvolvimento emocional da criança, o que na atualidade se cogita como as habilidades socioemocionais, principalmente na política pública educacional estruturadas na BNCC e na sua adequação curricular na Região Oeste do Paraná, com a implantação do PPC/AMOP-PR.

Para constar, estas habilidades socioemocionais seriam autocontrole, confiança, capacidade de resolução de problemas, autonomia, afetividade, sociabilidade, sentimento e emoções, flexibilidade, cooperação, comunicação, inovação, ser participativo, o cuidado de si e do outro, a adaptação a novas situações e o saber lidar com a diversidade visando à formação necessária para o sujeito da sociedade do século XXI.

Tais habilidades, segundo Vigotski, podem ser desenvolvidas a partir da compreensão do funcionamento das funções psíquicas superiores, que caracterizam o comportamento humano e o diferenciam dos animais, como as ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional, por assim dizer, também, sensação, percepção, pensamento, linguagem, autocontrole, pensamento abstrato, raciocínio lógico, imaginação, criatividade, emoções e sentimentos.

Para este propósito, Vigotski elaborou um método de investigação, o “clínico” ou “experimental”, assim como uma psicologia e uma concepção teórica, a “Histórico-Cultural”, tendo o homem como um ser social, cultural e histórico, que se torna humano nas relações sociais a partir do processo de trabalho fazendo uso de instrumento, como explica Leontiev, que fez parte do grupo de Vigotski.

A Teoria da atividade de Leontiev (2004c) afirma que o trabalho possibilitou, historicamente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Pela intervenção do meio externo, o homem transforma a natureza e também sofre alterações sociais e culturais, apropriando e compondo a sua subjetividade no meio externo. Assim, o trabalho humaniza o homem e lhe confere a consciência.

A Teoria Histórico-Cultural se contrapõe às correntes psicológicas estruturadas na concepção de maturação biológica e cronológica do crescimento; como as psicologias empiristas e subjetivas do desenvolvimento inato da criança; por estas desconsiderarem o

aspecto histórico e por reduzirem as funções psíquicas superiores em elementares (Vigotski, 2000).

Também a Teoria Histórico-Cultural diverge das tendências comportamentalistas, que analisam as reações do indivíduo reduzindo a observar como o comportamento se molda por meio de reflexos e respostas a estímulos, não diferenciando as formas superiores de conduta dos processos elementares da associação de reflexos determinando os processos de comportamento (Vigotski, 2000).

Em comum entre as psicologias empiristas e subjetivas e o comportamentalismo está a posição objetiva, analítica e fragmentada das funções psíquicas superiores e a desconsideração do aspecto cultural e histórico no desenvolvimento da conduta do indivíduo, negando o princípio dialético e a cultura.

[...] A cultura dá origem a formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema de desenvolvimento do comportamento humano. É um fato fundamental, e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura e isolada nos convence disso. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (Vygotski, 2000, p. 34).

Com esta explanação pode-se entender que a mudança de conduta do homem é estabelecida pelo desenvolvimento cultural e social, assim, as funções psíquicas superiores atuam de forma constante, elaborando a especificidade do comportamento do ser humano.

Vigotski (2000, p. 35), apoia-se em Engels para explicar o que diferencia o homem do animal no desenvolvimento de comportamento. O animal utiliza a natureza externa, porém o homem a domina ao modificá-la, devido a sua capacidade de planejamento impulsionado pela vontade (Vigotski, 2000, p. 61). Essa ação se dirige a um determinado propósito, com o uso dos estímulos artificiais, que são os signos, como a linguagem. O signo é interno e faz com que o homem possa mediar e comandar o próprio comportamento, atribuindo significados às suas experiências.

[...] o homem criou e desenvolveu sistemas complexíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social, os meios de conexão psicológicas são, por sua própria natureza função, signos, é dizer, estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e forma novas conexões condicionadas no cérebro humano (Vigotski, 2000, p.85).

Assim, o autor reforça a ideia da importância dos signos e do significado na interação e da socialização, assegurando a linguagem como fator fundamental para estabelecer as relações sociais entre os homens, “[...] É a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como o fator determinante da conduta do homem” (Vigotski, 2000, p. 89).

O autor aponta que a atividade mediada por instrumentos e signos elaborados pelo homem são funções psíquicas superiores, o que também denomina de conduta superior, sendo os instrumentos voltadas para a atividade externa e os signos para a interna no processo de mediação (Vigotski, 2000, p. 94).

A conduta ancestral do homem “fossilizada” se materializa nos movimentos mecânicos ou processos psíquicos automáticos. Por exemplo, quando o indivíduo aprende a usar a bicicleta e não esquece do processo em se equilibrar, mover o guidão e pedalar, o aprendido se automatiza, estabelecendo o processo denominado de atenção voluntária e involuntária.

A forma superior depende da forma inferior de comportamento, ambas coexistem, o que implica na necessidade da educação para formação da ação intencional de conduta, que se opõe ao adestramento pela capacidade de comando da própria ação pela criança.

Na educação atual, a vontade substituiu a tese da ação intencional. Em vez de disciplina externa, em vez de treinamento forçado, propõe-se o autocontrole do comportamento, que não pressupõe a repressão das atrações naturais da criança, mas o domínio de suas próprias ações (Vigotski, 2000, p.125).

As funções psíquicas superiores se originam das relações internalizadas do meio social, de modo que o desenvolvimento cultural ocorre do coletivo para o individual (Vigotski, 2000, p. 151).

Segundo Pimentel (2007), a teoria de Vigotski tem implicações para a educação, pois trata de forma integrada e histórica o desenvolvimento cognitivo e emocional, ao considerar a formação social das funções psicológicas superiores. O meio social contribui para o desenvolvimento porque a criança aprende interagindo, imitando as condutas adultas e brincando, uma vez que é o lúdico que propicia o conhecimento das regras.

Todo o processo de subordinação às regras tem nos jogos protagonizados (de papéis) uma fonte de ampliação do universo de regras implícitas que se revelam progressivamente e, em contrapartida, a situação imaginária torna-se latente. As regras, ao se tornarem patentes, passam a controlar a conduta lúdica (Pimentel, 2007, p. 237).

Para a Teoria Histórico-Cultural a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem a partir das interações, conforme afirma Alves (2016, p. 211):

Não é só um sujeito crítico que se busca como perfil humano, mas um sujeito crítico capaz de propor mudanças e intervir na realidade, além disso, um ser que, ao desenvolver a criticidade, o faz pela apropriação de conteúdos significativos – objetivações do gênero humano –, e pela mediação de processos pedagógicos amplamente comprometidos em fazer desse conteúdo, objeto de mediação simbólica, portanto, de desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a criatividade, a imaginação, a abstração, a análise, a síntese, a reflexão. Numa palavra: a humanização. Desenvolvimento cognitivo é, pois, desenvolvimento humano.

As relações sociais da criança possibilitam desenvolvimento das emoções, pois a apropriação da linguagem torna possível a compreensão dos sentimentos próprios e alheios e das formas de comportamento social. Ou seja, a criança aprende do particular para o coletivo, do interno no cognitivo para o externo em que vive, e assim se relaciona com os demais.

Sobre as emoções especificamente, no trabalho “Teoria das emoções: estudo histórico-psicológico”, Vigotski (2004a) apresenta sua oposição ao pensamento de Descartes, W. James, C. G. Lange acerca das emoções e apoia-se e Spinoza em suas preposições sobre a origem das emoções.

Vigotski (2004a) se opõe à toda teoria organicista, mecânica e fisiológica das emoções. Também se opõe à concepção de Descartes em sua teoria dualista sobre a separação das sensações entre o corpo e a mente, ao afirmar que a origem das emoções se encontra na glândula de pinel no cérebro, classificando as emoções em primitivas (medo, amor, ódio, alegria, desejo e tristeza) que dão origem às demais.

Para Vigotski (2004a) a emoção também é uma função psíquica superior. As funções psíquicas superiores não funcionam em separado, mas em simultaneidade, pois representam uma unidade de determinada totalidade (sensação, percepção, pensamento, linguagem, raciocínio lógico, imaginação, criatividade, sentimentos). Neste caso, o autor não elaborou o estudo de uma teoria ou um estudo sistêmico de temática emoções. Para Vigotski, as emoções são provenientes do pensamento, mediado pela linguagem que se desenvolve na interação entre os homens, razão pela qual as emoções são históricas e dialéticas, e não monistas, ou seja, não são constituídas por um princípio único.

Na concepção vigotskiana o homem modifica o mundo no meio social, sendo que as emoções atuam como a motivação, gerando a necessidade de inovação, criação e imaginação de coisas.

O autor buscou entender se o meio interfere no desenvolvimento físico, intelectual e na personalidade. O método de Vigotski para a investigação do meio abrange o estudo que parte da unidade que contém as propriedades características das partes elementares constituintes do todo do objeto investigado. Ou seja, o autor, para estudar uma totalidade, focaliza uma unidade que contém em si os elementos da totalidade. A investigação da relação entre a criança e seu meio é uma unidade que ajuda a compreender a experiência emocional e o modo como o meio influencia a consciência.

A transcrição da conferência ministrada por Vigotski em Leningrado, no instituto Izdane, intitulada “O problema do entorno”, publicada em 1935, aborda o papel do meio no qual a criança está inserida.

Para Vigotski (1994), o meio, ou “entorno”, da criança, não permanece o mesmo durante o seu crescimento, pois as relações da criança com este meio modificam. A cada idade a criança relaciona e interage de modos diferenciados, elaborando vários tipos de interpretações do meio correspondente. A cada fase do seu desenvolvimento, a criança age e raciocina de formas diferenciadas. Estas mudanças são operações de apropriação, pela criança, manifestadas no ambiente que a cerca, mudanças estas promovidas no ambiente motivado pela situação e o acontecimento, com o princípio da experimentação. Experimentar é entendido pelo autor como o mesmo que vivenciar, apoderar-se e evoluir-se.

Um exemplo é que a forma como as pessoas se expressam em torno de uma criança pode ser absolutamente idêntica quando ela tem seis meses de idade; 18 meses ou quando tiver três anos e meio; ou seja, o número de palavras que a criança ouve, os traços característicos da fala do ponto de vista de quão civilizado é o escopo do vocabulário; o uso correto e a qualidade gramatical e literária do estilo podem permanecer os mesmos; De um modo geral, não sofreu qualquer alteração em si mesma ao longo do desenvolvimento. Isso significa que só podemos explicar o papel do meio ambiente no desenvolvimento da criança quando conhecemos a relação entre a criança e seu ambiente (Vigotski, 1994, p.02).

Logo ao nascer a criança começa a entrar em contato com o meio que a circunda e estabelece as relações com o adulto, sendo cercada de objetos e situações do convívio familiar. Com o avanço da idade, a criança estabelece contatos mais diferenciados, com a ampliação do seu meio social e cultural que se estende da vida doméstica para a sociedade.

O meio circundante da criança não é o único fator do seu desenvolvimento. Tem-se que levar em consideração a situação externa enfrentada pela criança e a sua experiência emocional individual interior, extraída da experimentação resultante de uma dada realidade exterior.

Vigotski dá o exemplo de três irmãos que enfrentam a realidade de uma mãe alcoólica. Cada um externa a situação de modo distinto. O filho caçula, externa a experiência do amor entre o horror. O filho do meio apresenta um misto de compaixão e ódio. O filho mais velho demonstra ternura, por compreender a condição da mãe. Os três, entretanto, compartilham de uma mesma realidade, mas a experimentam e atuam de maneira diferente. Para cada idade e para cada criança ocorre a existência de diferentes atitudes, sentimentos e significados, “[...] A criança aprende, interpreta (e) se relaciona emocionalmente com o evento. Esse é um prisma que determina o papel e a influência do meio ambiente no desenvolvimento.” (Vigotski, 1994, p. 07).

Vigotski postula a teoria do entorno como uma unidade de investigação da experiência emocional, “[...] Uma experiência emocional é uma unidade na qual, por um lado, o ambiente é representado em um estado indivisível, ou seja, o que é vivido – uma experiência emocional (parezhivaniya)”, (Vigotski, 1994, p.07). As características da personalidade e da situação dado pelo ambiente representam uma experiência emocional, fruto da relação entre os elementos que a constitui e o acontecimento.

A experiência emocional vivenciada em situações e acontecimentos diferenciados também apresenta características diferenciadas da personalidade da criança, que pode apresentar uma conduta de expansividade, timidez, alegria, altivez ou debilidade. A criança precisa perceber a situação experimentada do meio em que se encontra, conseguir entender o sentido e a significação dos acontecimentos, ter a condição de discernir o significado dos acontecimentos. No caso, da criança não entender o que é “morte”, ela não conseguirá estabelecer a relação entre as partes constituintes com o acontecimento, desta forma, não realizará a generalização do acontecimento.

Um mesmo acontecimento na consciência da criança adquire uma significação diferenciada conforme a sua idade. O mesmo ocorre com a compreensão do significado das palavras. No meio circundante, a criança faz uso da linguagem na comunicação com os adultos e outras crianças usando a palavra falada. O significado das palavras indica uma generalização. A generalização efetuada pela criança difere do adulto, porque a criança generaliza tomando em consideração o aspecto concreto, visual e da atuação dos objetos.

Por exemplo, “brinquedo” é, uma palavra que tem vários significados, pode ser uma boneca, uma bola, um carrinho ou uma peteca. Por isto, a palavra representa uma generalização, pelo fato de referir a mais de um objeto para designar classe e grupo de brinquedos.

Vigotski afirma que os conceitos são generalizações superiores de forma concreta e gráfica, como a ilustração do nome que, para a criança, refere-se a uma pessoa, sendo que um nome pode referir-se a várias pessoas com o mesmo nome. O sistema de comunicação da criança não é igual ao do adulto. Quanto mais generaliza, mais a criança desenvolve o conceito, e mais se amplia sua capacidade imaginativa.

Então, com o passar do tempo, isso te incentiva a entender cada vez mais. Agora você é capaz de entender coisas que você não conseguia entender antes? Isso significa que alguns eventos que acontecem na família afetarão a criança de uma maneira diferente? Sim, antes podiam ser um personagem neutro, agora se tornam fatores básicos no desenvolvimento da criança. Isso significa que o pensamento o desenvolvimento nas crianças como tal, o significado das palavras das crianças, é o que determina a nova relação que pode existir entre o ambiente e os diferentes processos de desenvolvimento (Vigotski, 1994, p. 14).

Vigotski esclarece que o meio circundante da criança, além de influenciar nas interações, contém o resultado das etapas iniciais e finais do desenvolvimento. Por exemplo, ao aprender a falar, a criança balbucia, pronuncia palavras com dificuldade. O desenvolvimento da fala compartilha o mesmo meio do adulto que domina a gramática e a sintaxe. Para Vigotski, o desenvolvimento da fala necessita de condições ideais para criança. O meio precisa viabilizar fundamentalmente a interação. As crianças de pré-escola, ao desenvolverem a fala, podem apresentar um atraso devido ao fato de a professora ter a incumbência de dirigir a fala para todos os alunos ao mesmo tempo. Os alunos não interagem diretamente com outro interlocutor. Contudo, desenvolvem a autonomia e a disciplina, mas, na fala uns com os outros, interagem sem atingir um desenvolvimento satisfatório. Outras crianças da mesma idade podem começar cedo a falar com qualidade porque dispõem da fala dirigida somente para si, caracterizando a forma ideal de apropriação e aprendizagem, “(...) O homem é um ser social que, sem interação social, jamais poderá desenvolver nele nenhum dos atributos e características que se desenvolveram como resultado da evolução sistemática de toda a humanidade” (Vigotski, 1994, p.24)

Vigotski explica que as funções psicológicas superiores da criança e a apropriação do conhecimento construído pela humanidade se apresentam de modo externo, no meio na ação coletiva e de cooperação uns com os outros, mas também interna, como função própria

do indivíduo. Toda pessoa possui a linguagem interior que surge da linguagem exterior. A criança usa a linguagem como instrumento de comunicação com o meio e as pessoas que a cerca, sendo uma função social. Ao aprender, a criança se apropria internamente, estabelecendo a relação da linguagem como um processo do pensamento. Ao falar externamente em voz alta, estabelece a comunicação com os outros e, quando usa a linguagem de modo interior, trata-se da manifestação do pensamento.

Vários autores têm estudado a teoria das emoções de Vigotski. Loos e Sant’Ana (2007) afirmam que a concepção sociointeracionista de Vigotski é dialética e que a razão e a emoção atuam uma sobre a outra, pois é a razão de viver que traz a emoção de viver. A tese “O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar”, de Cláudia Aparecida Valderrama Gomes (2008), refere-se à abordagem da Psicologia Histórico-cultural, sobre o que denomina de “afetivo-cognitivo” na mediação e interação entre os indivíduos para desenvolverem as funções psicológicas, do uso dos instrumentos e signos, para apontar a importância da educação no processo de ensino e aprendizagem como necessidade e motivação para uma intencionalidade, ação que promove o desenvolvimento do psiquismo.

Gisele Toassa (2009) afirma que a teoria de Vigotski é um contraponto às visões monistas das emoções, e, portanto, às psicologias explicativas e descritivas, que desconsideram o fator social. Martins (2013) argumenta que as emoções e sentimentos na teoria de Vigotski fazem parte de um processo de interação e ligação entre o afeto e a cognição. Marçal (2016) destaca o quanto a emoção está ligada à percepção, sendo que há uma influência mútua entre emoção e percepção no processo de aprendizagem.

Pode-se concluir que, na concepção vigotskiana as emoções têm origem na percepção, naquilo que o homem conhece. Entretanto, o que se pode afirmar sobre aquilo que é criado? A criação, para Vigotski, é uma atividade.

Em “Psicologia Pedagógica”, Vigotski (2004b) discute a natureza psicológica das emoções e a capacidade da emoção em estabelecer no homem uma mudança comportamental, sendo o comportamento o resultado do processo de interação com a realidade apresentada no meio social.

A interação do homem com o meio influencia no processo de mudança do comportamento, contudo, pode ser especificada em três fatores que se correlacionam. O primeiro é o organismo, que se sobrepõe ao meio ao superar as diversidades sem resistências. O segundo fator é o meio, que se sobrepõe ao organismo, o homem para se adaptar sofre a

resistência do meio. O terceiro fator se dá pelo equilíbrio entre o homem e o meio, entre superação e dificuldade.

Ao realizar o ensaio sobre a educação e o comportamento emocional, Vigotski afirma que o sentimento torna o processo de ensino significativo na retenção e elaboração do conhecimento:

Por outro lado, são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo. Só nas nossas aulas de literatura, e mesmo assim em nível insignificante, reconhecia-se como indispensável na composição do processo educativo a existência do momento emocional. (...) Os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa. Em termos psicológicos isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo (Vigotski, 2004b, p. 144-145).

A emoção como instrumento educativo é importante pelo fato de despertar na criança a vontade em aprender algo novo, descobrir algo que lhe é desconhecido, a emoção faz a ponte entre o conhecimento a ser ensinado e a criança, ao prender a sua atenção.

Vigotski afirma que o sentimento na relação intermediada na atividade intelectual pode ampliar o uso da razão, produzindo sentimentos intelectuais, como curiosidade, interesse e admiração.

Para o autor, a brincadeira é um instrumento que educa e organiza o comportamento emocional, pois aflora sentimentos intensos e túbios da criança. A brincadeira é essencialmente emocional, o jogo associado às regras colabora no intuito educativo.

“Assim, a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas e estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas” (Vigotski, 2004b, p.147).

Na Educação Infantil, o lúdico contribui para o processo de ensino e aprendizagem da criança, pois o brincar lhe interessa e motiva a desempenhar atividades e se apropriar do conhecimento proposto, como a lidar com as próprias emoções e conduta, o que pode ser garantido por meio da construção curricular de desenvolvimento emocional na concepção materialista.

Vigotski (2004b) afirma que a vivência estética resulta da atividade perceptiva sensória que se externa de maneira passiva, mas que atua de forma ativa sobre o homem, desempenhando um trabalho complexo que envolve memorização e associação.

Nessa perspectiva, a educação estética está ligada à sensibilização e à criatividade artística, propiciadas nas atividades de desenhar, pintar, dançar, na musicalidade e na plástica. O desenvolvimento do corpo na manifestação das linguagens artísticas colabora para a organização dos pensamentos e das emoções.

Entretanto, trata-se de uso equivocado da estética o emprego das histórias infantis para retratar o ensino moral para influenciar o comportamento da criança, gerando “estranheza estética”, por desenvolver a perda do sentido estético. Outro equívoco é utilizar a estética para ensinar áreas do conhecimento, por exemplo geografia a partir da obra de Júlio Verne, por ser atividade alheia à estética e produzindo um aprendizado rudimentar, sem propósito de fruição artística. Outro fato, é o de usar a estética como ferramenta para promover emoções de prazer, alegria e satisfação durante a infância. Para o autor, a estética estabelece para a criança a possibilidade de vivenciar a sua realidade pelo significado, o papel da estética como o preparo para sobrepor obstáculos da vida presente e futura. (Vigotski, 2004b, p. 331).

Portanto, a estética é uma manifestação ativa, e não contemplativa, pois a criança, diante da obra de arte, não fica indiferente a ela, mas fica à mercê da vivência estética, que é uma função complexa superior da percepção, raciocínio, associação, memorização e atenção, estabelecendo, deste modo, diferentes reações emocionais.

A vivência da realidade estética implica na criança emoções interferindo no comportamento. As emoções são dialéticas, reconstruindo o comportamento como uma atividade interna complexa que se define na catarse.

No escrito “Psicologia da arte”, Vigotski (1999) demonstra que a catarse é um processo gerado pela contradição de sentimentos na provocação da reação estética diante da obra de arte. A catarse atua como filtro dos sentimentos tidos como úteis para o indivíduo que perpassa pela reação estética frente à obra de arte, gerando uma energia nervosa e servindo de combustão para a função psíquica. A arte permite ao indivíduo vivenciar experiências e sentimentos distantes da sua vida. A arte permite a geração de aspirações e impulsiona o indivíduo a planejar o futuro e a sua reorganização de comportamento. Contudo, estimular o anseio do indivíduo por outras vivências não é o único objetivo da arte, sendo está apenas uma parte. A outra função é conservar a arte como arte, como fruição e prazer sensorial e como impulsionadora da imaginação.

No trabalho o “Desenvolvimento psicológico na infância”, Vigotski (1998) constata que a imaginação da criança é semelhante a do adulto ao envolver o aspecto emocional.

A atividade da imaginação está estreitamente ligada com o movimento de nossos sentimentos. Com muita frequência, tal ou qual estrutura revela-se irreal do ponto de vista dos momentos racionais no sentido emocional. Recorrendo a um velho e tosco exemplo, poderíamos dizer: se, ao entrar num cômodo, tomo por um malfeitor um paletó pendurado, sei que minha fantasia assustada é errônea, mas o sentimento de terror que experimento é uma sensação real e não uma fantasia a respeito da sensação real de terror (Vigotski, 1998, p. 124).

O autor explica que:

Este, com efeito, é um dos momentos fundamentais, que explica muito sobre a peculiaridade do desenvolvimento da imaginação na infância e nas múltiplas formas da fantasia na idade madura. A essência do fato consiste em que a imaginação é uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais. Aproveitando-se disso e baseando-se neste momento, uma série de psicólogos, que se ocuparam da ideia da imaginação primária, partem da ideia de que seu motor principal é o afeto (Vigotski, 1998, p. 124).

Desta maneira, a emoção age sobre a imaginação do indivíduo pela afecção. Para Toassa (2011, p.139) as afecções seriam os afetos, vontades e as ideias atribuídos pelo pensamento. Ao vivenciar uma experiência, o indivíduo sofre uma mudança real devido a sua prática.

A imaginação está presente nos momentos mais cruciais do desenvolvimento da criança, segundo a perspectiva histórico-cultural.

As pesquisas mostraram que não só a linguagem, mas a vida posterior da criança está a serviço do desenvolvimento de sua imaginação; tal papel é desempenhado, por exemplo, pela escola, onde a criança pode pensar minuciosamente sobre algo de forma imaginada, antes de levá-la a cabo. Dito de outro modo, vemos que não só o aparecimento em si da linguagem, mas também os momentos cruciais mais importantes em seu desenvolvimento, são ao mesmo tempo momentos cruciais também no desenvolvimento da imaginação infantil (Vigotski, 1998, p. 122-123).

Os gêneros literários para criança aguçam a imaginação infantil, a partir das narrativas lidas e contadas pelos leitores e ouvintes que influenciam de forma emocional. A criança acumula experiências por meio dos enredos e personagens presentes nas histórias infantis. A arte literária proporciona a percepção pela criança das emoções e sentimentos de si e do outro, o que possibilita a organização perceptiva da realidade, ampliação e entendimento de mundo. A literatura estabelece relações diretas com as emoções conhecidas e desconhecidas pelo leitor ou ouvinte. As emoções fomentam as relações sociais no cotidiano do universo infantil.

A imaginação não deve ser entendida como uma distração da mente ociosa, mas é uma atividade essencial e indispensável. No escrito “Imaginação e criação na idade infantil” Vigotski (2009) apresenta a relação que existe entre a imaginação e a realidade no comportamento do homem, sendo quatro os aspectos.

O primeiro aspecto é que a imaginação é oportunizada pela experiência, uma vez que se dá tomando elementos da realidade. Ou seja, imaginação é obtida da experiência anterior do homem. Neste caso, Vigotski afirma que a criação do fantástico, como fábulas, mitos, lendas, contos e sonhos, se originam da combinação e da transformação da imaginação com os elementos extraídos da realidade. Assim, a atividade criadora é uma materialidade externa na criação de coisas inovadoras pelo homem, e que também pode ser uma atividade criadora interna durante a estruturação do pensamento e sentimentos no homem.

O segundo aspecto é que o comportamento do homem é influenciado pela atividade que pode ter o aspecto funcional, sendo reprodutora e combinadora. A atividade de função reprodutora está vinculada diretamente com a memória, interferindo na conduta. O homem não cria coisas novas, na verdade, ele repete a criação ao inovar algo que foi inventado e construído.

O terceiro aspecto é que o cérebro preserva a experiência anterior ajudando o homem na adaptação ao meio através da assimilação dos hábitos e costumes. O cérebro seria como uma folha de papel dobrada, onde cada marca sofrida representa a transformação que se repete no futuro.

O quarto aspecto é a atividade como função combinadora ou criadora, fazendo referência à capacidade de representação do homem. O cérebro colabora na conservação da experiência anterior do homem, possibilitando a sua transformação e novas criações, a partir da combinação destes elementos. Na psicologia, a imaginação, ou fantasia, é a capacidade de combinação do cérebro na atividade criadora.

Na vida cotidiana, imaginação ou fantasia é tudo o que não é real, aquilo que não está de acordo com a realidade e aquilo que, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. De fato, a imaginação como fundamento de toda atividade criativa manifesta-se decisivamente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana baseada nessa imaginação. "Toda invenção – segundo Ribot – grande ou pequena, antes de tomar forma foi produto da imaginação, uma ideia formada e traçada na mente por meio de novas combinações e correlações (Vigotski, 2003, p. 14).

Vigotski e Ribot, argumentam que o processo de criação resulta do individual ou coletivo, sendo a atividade criativa pertencente a realidade do homem, não é uma conduta somente dos gênios, pois a criação é inerente ao homem, proveniente da imaginação,

combinação e transformação de dada experiência passada que gera a capacidade da recriação de algo novo.

Vigotski explica que a psicologia e a pedagogia infantil têm interesse pela atividade criadora no desenvolvimento da criança, e exemplifica a conduta da criança no jogo ao brincar de montar um cavalo utilizando um pedaço de madeira.

No jogo a criança faz a imitação do adulto, conseguindo realizar a combinação da realidade anterior para uma nova, atendendo o seu propósito, destacando, desta forma, a base da criação, que é a habilidade na organização de elementos na combinação com antigos para elaborar algo novo (Vigotski, 2003, p. 17).

A acumulação de experiência possibilita o surgimento da imaginação, o que o faz pensar na prática pedagógica visando a valorização da experiência da criança, ampliando a capacidade da atividade criadora. O aumento de experiência representa o aumento de combinações que culminam na criação de novas oportunidades da elaboração de coisas novas através da imaginação, que significa uma habilidade criadora.

No cotidiano da criança, a ampliação de vivências com práticas estéticas, aumentará a capacidade de imaginação e criação. Quanto mais a criança vivenciar situações estéticas no cotidiano, maior será a sua capacidade imaginativa e de criação. Para o autor, oportunizar atividades pedagógicas, no caso, da estética significa propiciar o acúmulo pela criança de experiências, desta forma promoverá a atividade criadora (Vigotski, 2003, p. 23).

A imaginação criadora permite conhecer por meio de descrições e imagens realidades não experienciadas. Isso ocorre quando há junção entre imaginação e fantasia para representar elementos da realidade, por exemplo, quando a criança aprende o que é um deserto sem nunca ter ido a um. Já o fazer científico, é o emprego da imaginação criadora para associar elementos da realidade criando algo que não existe ainda, projetando, assim, a imaginação para o futuro. A imaginação permite conhecer realidades desconhecidas, acessar o passado histórico sem ter estado nele presente e projetar o futuro, além de estar conexa aos processos racionais e emocionais envolvidos na aprendizagem.

A fruição perante a arte é, também, criação. É notável a influência exercida pela obra de arte sobre o homem, como a pintura de Ivan Cruz ou Romero Britto, ou as aventuras escritas por Júlio Verne como “Viagem ao centro da terra”, que agem da mesma maneira no interior por meio das ideias e sentimentos, e, externamente pelos instrumentos.

Nisto, implica no que o autor denomina de consciência social, para explicar como a obra de arte pode intervir na lógica interior, que compreende a razão, o modo de pensar e agir do sujeito perante situações da vida (Vigotski, 2003, p. 33).

O autor explica que as impressões são as representações efetuadas no pensamento da criança, no exagero, com o aumento ou a diminuição dos elementos percebidos, o que pode, por exemplo, ser notado no conto de fadas de “Cachinhos dourados”.

Vemos que a supervalorização, o exagero, assim como a imaginação em geral, são igualmente necessários tanto para a arte quanto para a ciência. Sem possuir essa capacidade tão comicamente manifestada na história da menina de cinco anos e meio, a humanidade não teria sido capaz de criar astronomia, geografia e física (Vigotski, 2003, p.39).

Vigotski (2003) explica a atividade da imaginação como um processo que exige experiência, necessidade e interesse, assim como a habilidade para fazer combinações e agir. A materialidade da imaginação influi na técnica e costumes do homem. O entorno é um componente externo que atua no processo imaginativo e criador do homem, junto com o fator interior do sentimento e da vontade, sendo que, portanto, este processo possui a causa subjetiva condicionada, ao invés de objetiva.

A imaginação age de forma distinta na criança e no adulto, devido á experiência e influência do meio no processo de criação. A criança parece ser uma fonte rica de fantasia, ao contrário do adulto, isto se dá pela liberdade que a criança adquire para o que deseja, ao contrário do adulto, que exige de si mesmo e pressiona, ponderando a fantasia.

Vigotski (2003) aponta três tipos de criação na idade escolar: a literária, que abrange a escrita e a oralidade, a teatral e o desenho. No período pré-escolar, o desenho é uma forma de criação da criança, sem a necessidade de estímulos por parte do adulto, atuando como uma forma de expressar o entendimento sobre a vida. Na introdução da idade escolar, o interesse da criança pelo desenho termina, e continua somente na criança que recebe estímulos do ambiente familiar e escolar. O desenho dá lugar ao desenvolvimento da criação literária, mas, para isto, a criança deve dispor de um acúmulo de experiência, conhecimento da linguagem e do amadurecimento interior individual. Na idade escolar a criação teatral, a dramatização, aproxima a criança da criação literária, e estabelece o intercâmbio entre a criação estética e a vivência individual. A criança, ao atuar, realiza a materialização da imaginação na realidade.

A dramatização representa um jogo com sentido e objetivo, que envolve a participação da criança no preparo do cenário e da roupa, com a necessidade de exercitar o desenho, a modelagem, a costura e a representação de personagens.

O autor defende a autonomia da criança no processo de organização da peça teatral, sem a interferência do adulto, quanto à elaboração e a adaptação do texto, para assegurar a liberdade de criação, o entendimento das palavras e sentimentos. O fator relevante no processo de criação não está no produto acabado, mas sim, na atividade da imaginação criadora e na materialização.

Concluindo, é necessário destacar a extraordinária importância do cultivo da criação em idade escolar. O homem conquista o futuro através da imaginação criativa; A orientação para o amanhã, comportamento que sustenta e parte desse futuro, é a principal função da imaginação. Uma vez que a orientação educacional fundamental do trabalho pedagógico consiste na direção da condução do trabalho pedagógico consiste na direção da conduta do aluno nos moldes de sua preparação para o futuro, o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação constituem uma das principais forças no processo de realização desse objetivo. A formação de uma personalidade criativa projetada para o futuro é preparada pela imaginação criativa encarnada no presente (Vigotski, 2003, p. 118).

Em suma, a teoria histórico-cultural afirma a existência da imaginação plástica e objetiva, que se estrutura nas impressões externas dos materiais retirados do exterior, e da imaginação emocional a subjetiva, com a estrutura de materiais extraídos do interior. A imaginação desempenha duas funções na conduta do homem, aproximando ou afastando da realidade. A atividade de criação é benéfica para o desenvolvimento infantil, e está presente na criança. A importância da atividade criadora está na aspiração e na materialização da imaginação, com a capacidade de transformação, sendo utilizada na realidade.

Vigotski (2003) reporta que o planejar no presente ações pensadas para o futuro é uma especificidade humana. A criatividade orienta a prática pedagógica na aprendizagem da criança, enquanto a imaginação criativa gera novas condutas na criança, quando ela imagina e realiza um objetivo para alcançar um objetivo específico. A imaginação de novas invenções está relacionada com novos processos de atividade, relações sociais e comportamento.

Marçal (2016) afirma que para Vigotski a imaginação e a fantasia possuem o mesmo sentido. A pertinência do estudo da imaginação conforme a concepção materialista dialética relaciona-se com a fundamentação material da existência em oposição ao idealismo, que explica o mundo material, objetivo e exterior podendo ser entendido de forma plena a partir

da verdade espiritual, mental e subjetiva. A propensão é de idealizar a realidade, sendo guiado pelas ideias, ao invés do que pelas considerações práticas.

A literatura infantil colabora para o desenvolvimento de generalizações, o que auxilia no entendimento pela criança das emoções, ao oportunizar perceber as situações no meio circundante, sendo capaz de nomear as emoções de si e do outro, perante os acontecimentos.

Gutiérrez (2004) conceitua como pedagogia do cotidiano a influência e importância dos hábitos na educação da criança no decorrer dos primeiros seis anos.

A vida cotidiana é a situação mais próxima e mais estável para os seres humanos, especialmente quando são crianças. É no espaço de cada dia, no ritmo e no que acontece ao longo de cada jornada que se realiza seu desenvolvimento, com suas necessidades e desejos, sentimentos e emoções, e com tudo o que ocorre à sua volta, com as descobertas e experiências que vivem (Gutiérrez, 2004, p. 85).

Percebe-se que os acontecimentos, ações e as vivências efetuadas pela criança contribuem para que ela consiga desenvolver, manifestar e entender as emoções e sentimentos de si e a do outro, o que contribui na proposta materialista curricular no desenvolvimento das emoções na Educação Infantil.

A concepção materialista e dialética na Educação Básica pode, nas primeiras etapas da educação, contribuir para o aprimoramento da PPC/AMOP, porque a partir do pensamento vigotskiano, pode-se introduzir na Educação Infantil, por meio do currículo, o conceito de interação, que em si representa a necessidade do próprio sujeito em desenvolver as relações sociais com os demais no meio em que está inserido. A criança, durante o desempenho de uma atividade, desenvolve as funções psíquicas superiores em um processo de forma conjunta, que são a percepção, sensação, as ações conscientes, autocontrole, pensamento, linguagem, criatividade, imaginação, emoções e sentimentos, compreendendo com isso o conceito de emoção e sentimento.

O currículo da AMOP emprega os Objetivos de Desenvolvimento de Aprendizagem, conforme o proposto pela adequação curricular da BNCC, o que implica sobre o desenvolvimento socioemocional devido à vertente teórica filosófica, de coexistência antagônica entre o materialismo e o idealismo.

Para o pensamento materialista, as condições materiais determinam a existência humana, neste caso, na perspectiva apresentada por Vigotski, um currículo pensado para o desenvolvimento das emoções e sentimentos na Educação Infantil deverá aportar a literatura

infantil, a arte (pintura, dança, música, dramatização) e as brincadeiras (mímica, jogos, o faz de conta).

Segundo Marçal (2016), a partir da concepção vigotskiana, a emoção é trabalhada na literatura infantil, porque a literatura traz as emoções e os sentimentos de uma forma poética e artística, ajudando a criança a ter contato e compreender melhor os seus sentimentos, sem precisar utilizar do viés comportamentalista. No viés vigotskiano, as emoções e sentimentos podem ser trabalhados a partir da arte, pois esta produz a catarse.

Para o pensamento idealista, o que determina a existência humana são as ideias. A BNCC enfoca o idealismo como proposta curricular para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, portanto, de socialização por meio das emoções e sentimentos.

A AMOP faz uma contraposição, ao articular, na sua proposta curricular, a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, como sendo um movimento materialista de resistência ao idealismo. O currículo da AMOP associa as habilidades e competências socioemocionais aos conteúdos que também estão presentes no currículo do Estado do Paraná de 1990, “[...] a relação da DCNEIs com os objetivos de aprendizagens definidos pela BNCC e ainda, os objetivos de aprendizagem construídos aqui no estado do Paraná” (Referencial Curricular do Paraná, 2018, p. 45).

Assim, torna-se viável uma abordagem curricular materialista das emoções para a Educação Infantil a partir da proposta da PPC/AMOP-PR, com a apresentação de possibilidades de ações com as crianças pequenas sob a leitura do materialismo histórico e dialético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição desta tese para a ciência está no fato de ter gerado o debate sobre a fundamental importância do questionamento sobre como a categoria emoções está curricularizada, para estabelecer a contraposição entre as concepções epistemológicas materialistas e idealistas.

Ao problematizar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na primeira etapa da educação básica na Região Oeste do Paraná à luz do materialismo dialético, compreende-se que o ensino pautado nas competências socioemocionais é delineado na BNCC como idealista, por projetar uma sociedade futura em que o desenvolvimento socioemocional seja expresso em habilidades adquiridas para que o sujeito possa obter um espaço social para ter emprego, êxito pessoal, sucesso profissional e para que seja competitivo, resiliente, empático, autocontrolado, comunicativo, criativo e compreenda as próprias emoções de modo assertivo, sabendo resolver problemas e tomar decisões.

A crítica que se faz é à proposta do desenvolvimento das capacidades e habilidades socioemocionais como comportamento padrão a ser seguido pelo sujeito. Para desenvolver as propaladas habilidades, o sujeito é tido como uma “coisa”, um “vaso” a ser moldado, no qual se pode preencher com exercícios repetitivos de autocontrole, tomada de decisão, compreensão e manejo das emoções, vontade própria e responsabilidade referente ao fracasso ou ao sucesso. Trata-se, assim, de um adestramento social de comportamento. Por isso, compreende-se que na BNCC as habilidades socioemocionais são comportamentais, e a adequação curricular como uma base comum de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, no que tange o desenvolvimento das emoções, são comportamentalistas e idealista.

Por esta razão, a possibilidade de um currículo que fomente o desenvolvimento das emoções e sentimentos por meio das concepções materialista e dialética possui significativa importância, pelo aspecto que prioriza o desenvolvimento humano, a partir das condições materiais encontradas na realidade, que pode ser compreendida na organização da sociedade vigente. No cotidiano, as pessoas apresentam reações perante os problemas sociais referentes à moradia, saúde, educação, meio ambiente, política, economia e tecnologia, gerando efeitos internos, como o estresse, a depressão, a alienação e a procrastinação.

A análise comparativa entre a proposta curricular idealista de viés comportamentalista da BNCC foi pensada a partir da abordagem do desenvolvimento das

emoções e sentimentos no currículo para a Educação Infantil fundamentada no materialismo e dialética.

A BNCC difunde as características de individualismo e competitividade, com o objetivo de suprir as necessidades do mercado globalizado de trabalho e do neocapitalismo, em detrimento da força de trabalho do sujeito, em um processo que coisifica e explora até as suas emoções e sentimentos, garantidas pelas políticas públicas educacionais, tendo como instrumento o currículo a ser adequado por toda extensão do território nacional, no caso, da Região Oeste do Paraná da PPC/AMOP.

O currículo da PPC/AMOP abarca cerca de 54 municípios do extremo oeste paranaense, região essa onde se proliferam várias cooperativas do agronegócio e forma divisa territorial fluvial com dois países, a Argentina (AR) e o Paraguai (PY). A curricularização das emoções pelo currículo da BNCC foi mantida na proposta da PPC/AMOP. No entanto, a constituição de temáticas relevantes para o contexto local, aliadas à perspectiva materialista dialética propalada pela PPC/AMOP, possibilitam uma diferenciada abordagem das emoções no cotidiano escolar, a começar pela educação infantil.

A AMOP é composta por 54 gestores municipais, tendo um representante direto pela educação, que organiza uma equipe pedagógica responsável pela adequação curricular na construção da PPC/AMOP para a educação infantil de acordo com a BNCC.

A abordagem materialista e dialética propõe os princípios da Psicologia Histórico-Cultural ou Teoria Histórico-Cultural vigotskiana para estudar o desenvolvimento humano – a partir da criança pequena em período escolar, da qual demonstra a importância da interação e da cooperação no processo de aprendizagem infantil, em perspectiva oposta ao individualismo, à competitividade e ao treinamento comportamentalista para o controle emocional.

Além disso, a teoria histórico-cultural permite uma maior relação entre conhecimento e emoções, pois não há uma diferenciação entre ambas. No processo de mediação do conhecimento, a teoria histórico-cultural propõe que a criança seja desafiada para aprendizagens que não seria capaz de obter sozinha, mas sim com ajuda de adulto ou par mais capaz, o que a faz atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo. Como processo de formação humana, a teoria histórico-cultural objetiva o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que é uma especificidade inerente ao homem, entre elas, as emoções e sentimentos, que atuam em conexão unívoca com sensação, percepção, pensamento,

linguagem, raciocínio lógico, criatividade e imaginação. Uma somatória na qual as emoções e os sentimentos são o motor motriz da vontade no ser humano.

Simplificando, a percepção que se tem é de que a BNCC para a Educação Infantil é idealista e a PCC/AMOP para a Educação Infantil, no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional, também é, por ser uma extensão, adequação curricular comum a todo território brasileiro, mediante os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Contudo, apresenta uma certa resistência por meio da Pedagogia Histórico-crítica de viés materialista.

Neste sentido, a percepção que se tem é de que a PPC/AMOP, apesar de englobar o fundamento do Materialismo Histórico-Dialético e os aspectos das concepções da Teoria Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural no seu escopo, a partir dos pressupostos teóricos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, na prática evidencia o currículo idealista e comportamental concebido na Pedagogia das Competências, tal qual a BNCC a propósito do desenvolvimento das competências socioemocionais.

A emancipação e a superação do que está posto se torna um engodo, ao tomar de empréstimo os pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia Histórico-crítica e a Teoria Histórico-Cultural utilizados na construção da proposta pedagógica curricular para a Região Oeste do Paraná, pelo fato de ofuscar a intencionalidade idealista de curricularização socioemocional contida na BNCC e que se propaga na PPC/AMOP.

São várias as possibilidades de ações com as crianças pequenas sob a leitura do materialismo dialético. Na contribuição materialista e dialética a catarse obtida no fruir artístico exerce importante papel na abordagem para o desenvolvimento das emoções e sentimentos. A catarse é o resultado de um processo de aprendizagem, é o que ficou na mente do indivíduo que aprendeu e o que resultou em seu desenvolvimento, permitindo novas formas de conduta. A aprendizagem ocorre, segundo a teoria histórico-cultural, aliando experiência, sentimento e conhecimento de modo a produzir a experiência emocional (perijhivanie).

É por meio da catarse e da experiência emocional que a criança estabelece vínculo com determinada situação ante uma obra de arte, como pintura, desenho, ou ao assistir uma peça teatral, ouvir uma música ou a contação ou leitura de uma história infantil, que a faz vivenciar inúmeras experiências, como, por exemplo, ser acolhida pelos sete anões na história da “Branca de Neve”, de ser a “Chapeuzinho Vermelho”/ “Caçador”/ “Lobo Mau”/ Vovozinha ou o Peter Pan, ou de ser o peixinho na cantiga “Se fosse um peixinho” ou

um dos cavaleiros a quem a Teresa deu a mão. Ou seja, a manifestar as emoções e sentimentos e entender o seu significado para si mesmo e demais.

A primazia na Educação infantil de um currículo para o desenvolvimento das emoções e sentimentos pela criança se dá pelo acesso às múltiplas linguagens artísticas e culturais, envolvendo pintura, dança, dramatização, desenho, jogos de papéis, brincadeiras, por meio da interação entre crianças e adultos e das mediações.

Na Educação Infantil configuram-se as primeiras etapas do desenvolvimento humano, a primeira é a emocional, a forma como o bebê se comunica e interage com o meio que o cerca, a segunda é a objetual, quando a criança tem a necessidade de pegar o que estiver ao seu alcance e explorar com o seu corpo, e a terceira são o faz-de-conta, com os jogos de papéis. As emoções e sentimentos garantem a sobrevivência humana, o que foi constatado desde a pré-história e se repete no desenvolvimento de cada indivíduo.

É preciso, portanto, repensar um currículo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento humano das emoções e sentimentos.

O que se propõe, assim, é uma Pedagogia Histórico-Cultural para a superação da Pedagogia das Competências. Todos os fatores aqui mencionados se alinham à resposta afirmativa quanto à hipótese de que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, na primeira etapa da educação básica, na Região Oeste do Paraná, pode ser aprimorado a partir de inspirações pedagógicas em conexão com o materialismo e a dialética, o que oportuniza afirmar a necessidade de pesquisas sobre a curricularização das emoções.

Entretanto, há uma forte tendência, representada pela BNCC, de educação fundamentada em concepção idealista e comportamentalista, o que demanda mais estudos sobre os efeitos do neobehaviorismo e do behaviorismo radical no século XXI, infelizmente presentes nas políticas públicas educacionais com relação às emoções e sentimentos. Por outro lado, há que se estudar também os reflexos da curricularização das emoções no oeste do Paraná, a partir das repercussões da PPC/AMOP. Ainda se faz necessário reunir professoras e professores de centros municipais de educação infantil, a fim de realizar avaliação conjunta da adequação da proposta da BNCC à realidade onde trabalham. Seria necessário, principalmente, um movimento pela revogação do documento da BNCC no Brasil.

E, quiçá, faz-se importante a organização de um movimento dialético, a princípio formado por filósofos orgânicos materialistas interdisciplinares, em prol de uma política de educação que priorize e valorize a vida e a formação humana, e que acarrete nesta

movimentação contraditória a na participação dos demais setores sociais, visando a construção de uma Pedagogia Histórico-Cultural. Um movimento de tese, síntese e antítese para contrapor a Pedagogia das Competências de concepção idealista do desenvolvimento das emoções e sentimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALVES, S. M. Desenvolvimento humano, cognição e educação escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, [s.l.], v. 24, n. 2, p. 197-214, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4617>>. Acesso em: 09 jan. 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2º ed. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1985.

Presença/Martins Fontes, 1985. Disponível em:

[file:///D:/ALTHUSSER,%20Aparelhos%20ideol%C3%B3gicos%20do%20Estado%20\(1\).pdf](file:///D:/ALTHUSSER,%20Aparelhos%20ideol%C3%B3gicos%20do%20Estado%20(1).pdf).

Acesso em: 03 jan. 2024.

ALZINA, Rafael Bisquerra; ESCODA, Núria Pérez. Las competencias emocionales. **Educación XXI**, Barcelona, n. 10, p. 61–82, 2007. Disponível em: <[file:///D:/ARQUIVOS/Downloads/297-933-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/ARQUIVOS/Downloads/297-933-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2021.

AO PÉ DAS LETRAS. **Concepções de Escola, Ensino e Aprendizagem**. Biografia de Philippe Perrenoud. Blog dos Alunos de Letas Unifacs, Salvador, Bahia, 2012. Disponível em:

<<http://letras20121unifacs.blogspot.com/p/biografia-philippe-perrenoud.html>>. Acesso em: 26 maio 21.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). **Conheça Amop: A Amop é a defensora das bandeiras de luta do Oeste do Paraná**. 2019. Disponível em:

<<https://www.amop.org.br/detalhe-da-materia/info/conheca-a-amop/16364>>. Acesso em: 26 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta pedagógica curricular: educação infantil: rede pública municipal: região da AMOP**. Cascavel: Amop, 2020. 253p. Disponível em: <<https://educacao.amop.org.br/detalhe-da-materia/info/proposta-pedagogica-curricular---educacao-infantil-rede-publica-municipal---amop/16412>>. Acesso em: 26 maio 21.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>>. Acesso em: 20 maio 2021.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> p. 01-127.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais>. Acesso em: 08 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final.** Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso: 20 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **BNCC em planilhas.** Brasília: MEC/BNCC, 2018b. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2023.

_____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso: 20 maio 2021>.

CAMARGO, Denise de.; BRANDÃO, Sergio. **As emoções e a escola.** Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CARVALHO, R. S. SILVA, R. R. D. da. **Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação:** as novas políticas curriculares em exame. Educar

em revista, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan/mar: 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 02/12/21.

CIERVO, T. J. R. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. 154f. Programa de pós-graduação em educação (Mestrado em Educação)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8185/Tássia%20Joana%20Rodrigues%20Ciervo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 mar. 2022.

CURY, Camila. **Inteligência emocional deve ser ensinada na escola**. Direcional Escolas, 28 jun. 2017. Disponível em: <<http://direcionalescola.com.br/2017/06/28/inteligencia-emocional-deve-ser-ensinada-na-escola/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Martins, L. M & Duarte, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf> Acesso: nov./2019.

DE MOURA SANTOS, M. E.; RODRIGUES DE AMORIM, M. G.; DA SILVA DOS SANTOS, R. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NA ATUAÇÃO DOS THINK TANKS. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 171-195, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i53.3439. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3439>. Acesso em: 29 maio. 2024.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Org. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336238/mod_resource/content/2/O%20debate%20contempor%C3%A2neo%20das%20teorias%20pedag%C3%B3gicas_Duarte.pdf Acesso: mai./2023.

FERREIRA, S. Fabíola; SANTOS, Fabiano Antônio dos. Reflexões sobre a pedagogia das competências. In: III Congresso de Educação do CPAN, II Semana integrada graduação e pós-graduação. **Base nacional comum curricular: impactos na formação de professores** 25 a 29 de novembro de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. Texto apresentado ao Encontro Regional de pesquisa Sudeste. In.: Simpósio sobre Diferentes Enfoques Teóricos na Pesquisa Educacional Brasileira, Vitória, 11-9, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderrama. **O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102219/gomes_cav_dr_mar.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 dez. 15.

GONÇALVES, A. M; DEITOS, R. A. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n.

2, p. 420-434, maio/ago. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v45i2.63822>>. Acesso em: 11 fev. 21.

GUTIÉRREZ, Antonia Fernández. Os hábitos na Educação durante os seis primeiros anos de vida. In: ARRIBAS, Teresa Lleixà e Cols. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORNBURG, Nice. SILVA, Rubia da. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3 n. 10 – jan.-jun./2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais dos Estudantes: Conheça as competências socioemocionais e saiba como professores podem apoiar o socioemocional dos estudantes**, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/?gclid=CjwKCAjwvpCkBhB4EiwAujULMpJfhAH_bOVm2vSdl8WfhutzE6qIGr7gyzWOZ7_d4HYQG18eaZ0F2BoCn6AQA_vD_BwE>. Acesso em: 10 jun. 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais: material de discussão**. Rio de Janeiro: Instituto Ayrton Senna, 2012.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/?gclid=CjwKCAjwvpCkBhB4EiwAujULMpJfhAH_bOVm2vSdl8WfhutzE6qIGr7gyzWOZ7_d4HYQG18eaZ0F2BoCn6AQA_vD_BwE>. Acesso em: 10 jun. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Org. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Aldorico Terábio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Cap. I- II).

LEMOs, Guilherme A. Rezende; MACEDO, Elizabeth F. A incalibrável competência socioemocional. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, jan./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582/22265>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004c. (Original publicado em 1959).

LOOS, Helga. Sant'Ana. **Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir**. 2007. Disponível em: <www.scielo.org/cgi-bin/wxis.../iah/?...article%5Edart>. Acesso em: 19 nov. 2015.

MARÇAL, Cleonice. **As emoções e sentimentos na literatura infantil: perspectiva vigotskiana**, 2016. 175. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

MARCOVIC, M. **Materialismo Histórico e existência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

MARRACH, Sonia Alem; GHIRALDELLI, Paulo. Org. **Infância, educação e neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuição à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução de Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENA, M. A. **¿Por qué educar lo social, afectivo y ético en las escuelas?** Documento Valoras UC, 2. ed. Chile, 2018. Disponível em: <<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/Por-qu-educar-lo-social-afectivo-y-tico-en-las-escuelas-2018.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural.** São Paulo: Loyola, 2017.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humano.** 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações: Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental. Curitiba, 2018.

PENNA, Adriana Machado. Formação de Professores em tempos de Competências Socioemocionais: uma análise crítica. **ANAIS DA XVI JARNADA DO HISTEDBR:** Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da revolução Russa, 2017. UNIOESTE – Foz do Iguaçu-PR. ISSN: 2177-8892.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto LEGRE, Artmed, 1999b.

PERRENOUD, P. Construir competência é viras as costas aos saberes? **Pátio Revista Pedagógica,** 1999a. Disponível em: <<https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29108-29126-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 21.

PIMENTAL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Org. **Pedagogia (s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSENTAL, M. **Qué es la teoría marxista del conocimiento.** 2. ed. Montevideo, Uruguay: Pueblos Unidos, 1960. p. 07-21.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf> Acesso: jun./2020.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizagem: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <<https://smenf.files.wordpress.com/2020/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizagem-instituto-ayrton-senna.pdf>>. Acesso em: 13 dez 2021.

SAQUET, Marcos. Por uma abordagem territorial. Marcos Aurelio Saquet, Eliseu Savério Sposito (Organizadores). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1.ed.-- São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 73-94.

Disponível:

<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20FICICO%202017/2-LIVRO%20SAQUET%20E%20SPOSITO.pdf> Acesso: 05/09/2020.

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

SHAFFER, David R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SILVA, Milian Daniane Mendes Ivo. **As concepções de Loris Malaguzzi para a educação infantil: contribuições para as práticas pedagógicas**. 2021. 140 fl. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez, 2017. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Silva-69/publication/322075401_Emocionalizacao_algoritmizacao_e_personalizacao_dos_itinerarios_formativos_Como_operam_os_dispositivos_de_customizacao_curricular/links/5a42e6edaca272d294590b64/Emocionalizacao-algoritmizacao-e-personalizacao-dos-itinerarios-formativos-Como-operam-os-dispositivos-de-customizacao-curricular.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A Concepção de Criança para o enfoque Histórico-Cultural**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)– faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2007.

TALAVERA, E. R.; GARRIDO, M. P. Las competencias como factor de calidad en la educación. **REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [s.l.], v. 8, n. 5, pp. 82-95, 2010. Disponível em: <[file:///D:/ARQUIVOS/Downloads/Dialnet-LasCompetenciasSocioemocionalesComoFactorDeCalidad-3921000%20\(1\).pdf](file:///D:/ARQUIVOS/Downloads/Dialnet-LasCompetenciasSocioemocionalesComoFactorDeCalidad-3921000%20(1).pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2021.

TAVARES, José. Resiliência e equilíbrio emocional na escola. **Revista Conhecimento e Diversidade**, Niterói, n. 11, p. 65–78, jan./jun. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/HOME/Downloads/1741-5340-1-SM%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/1741-5340-1-SM%20(4).pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2021.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotsky**. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Papirus Educação).

_____. **Vivências e emoções em Vigotski: investigação para uma perspectiva Histórico-cultural**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009. 348 f. Disponível em:

<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/.../tde.../GTOASSA_Tese_2009.pdf>. Acesso em: 17 dez.15.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

_____. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. (cap. I-II-III).

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, [s.l.], n. 7, set./dez. 2008. ISSN 1646-4990. Disponível em: <<https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/veiga-neto-modernidade-e-curriculos.pdf>>. Acesso em: 01dez. 21.

VILORIA, C. A. **La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela**. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. Universidad Autónoma de Madrid, IOS – Tendencias Pedagógicas 10, 2005. p. 107-123. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856> Acesso: 29/03/21.

VYGOTSKI, L. S. **El problema do entorno**. Universidade de Havana, Cuba, 1994.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Trad. José María Bravo. In: _____. Obras Escogidas III. Madrid, Espanha: Visor, 2000. p. 07-182 (Original escrito em 1931/publicado em 1960).

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoía Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. cap. Vi, p. 323-363.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. 1. Ed. Buenos Aires, Argentina: Nuestra América, 2003. (Original publicado em 1930).

_____. **Pensamento e linguagem**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/ano/pensamento/>>. Acesso: 26 nov. 2014. (Original publicação em 1934).

_____. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Argentina: Ediciones Akal, S.A., 2004a, (Traducción Judith Viaplana). (Original escrito em 1931-1933).

WILLIAMS DE FOX, Sonia. **Las emociones en la escuela**: propuestas de educación emocional para el aula. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo, 2014.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

ZARIFIAN, Philippe. **Biografia**. São Paulo: Senac. Disponível em:
<<https://www.editorasenacsp.com.br/portal/autor.do?appAction=vwAutorDetalhe&idAutor=3584>>
. Acesso em: 27 maio 21.