



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

SER ESTUDANTE: uma visão crítica das habilidades socioemocionais

SER ESTUDIANTE: una visión crítica de las habilidades socioemocionales

STUDENT BEING: a critical view of socioemotional abilities

Ana Laura Brasil Peralta
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – UnB
albrasilperalta@gmail.com

Soraya Vieira Santos
Universidade Federal de Goiás – UFG
soraya_vieira_santos@gmail.com

Resumo: O presente trabalho foi realizado no contexto de reorganização das escolas no Ensino Remoto Emergencial, mediante a análise documental e bibliográfica, com estudo, fichamento e elaboração conceitual dos temas investigados de videoaulas do projeto Emocionário, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás em parceria com o SEBRAE/GO para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em alunos(as) do Ensino fundamental. Com objetivo de discutir o que se espera dos(as) estudantes no âmbito do Emocionário, a análise ocorreu a partir de uma ficha contendo itens de identificação e de conteúdo sobre dezessete vídeos produzidos para os alunos. A discussão no que se refere ao desenvolvimento afetivo das crianças e adolescentes foi pautada na psicogenética walloniana e em outros estudos fundamentados na psicologia histórico-cultural. Os resultados indicam que o programa parte de uma concepção mercadológica de indivíduo e de educação, visando docilização dos(as) alunos(as) de acordo com o modelo capitalista de produção. Além disso, é esperado que os(as) estudantes assumam o lugar de máquinas, ou seja, adaptados e passivos e rejeitem uma série de experiências que fazem parte do desenvolvimento e das vivências especialmente humanas. Assim, o projeto tende a obscurecer a possibilidade de transformação inerente à ação educativa, em virtude da ênfase em processos individualizantes.

Palavras-chave: Educandos. Desenvolvimento de habilidades. Psicologia da Educação.

Resumen: Este trabajo se realizó en el contexto de reorganización de las escuelas en la Enseñanza Remota de Emergencia, por medio del análisis documental y bibliográfica con estudio, registro y elaboración conceptual de los temas investigados de las clases en videoconferencia del proyecto *Emocionário*, desarrollado por La *Secretaria de Estado de Educação de Goiás* en colaboración con SEBRAE/GO para el progreso de habilidades socioemocionales en estudiantes de la primaria. Con el objetivo de discutir lo que se espera de los/las estudiantes en el ámbito Del *Emocionário*, el análisis ocurrió a partir de un formulario con elementos de identificación y de contenido sobre diecisiete videos producidos para los estudiantes. La discusión sobre el desarrollo afectivo de niños/as y adolescentes se basó en la psicogenética walloniana y en otros estudios basados en la psicología histórico-cultural. Los resultados indican que el programa parte de una concepción de mercadotecnia del individuo y de la educación, buscando domesticar a los/las estudiantes de acuerdo con el modelo de producción capitalista. Además, se espera que los/las estudiantes



asuman el lugar de máquinas, es decir, adaptados y pasivos, rechazando una serie de experiencias que forman parte del desarrollo y sobre todo de las vivencias humanas. Así, el proyecto tiende a oscurecer la posibilidad de transformación inherente a la acción educativa, debido al énfasis en procesos individualizadores.

Palabras clave: Educando. Desarrollo de habilidades. Psicología Educativa.

Abstract: This research occurred during the reorganization of schools in the Remote Emergency Teaching period through the documental and bibliographical analysis with the study, registration and conceptual elaboration of the investigated themes of video lessons from the Emotionary project. This project is developed by the Education Secretariat of Goiás in partnership with SEBRAE/GO to develop the socioemotional abilities of elementary school students. In order to discuss what is expected from students regarding the Emotionary, the analysis transpired through a form, which contained the items of identification and content of seventeen videos produced by students. The discussion about the children and teenagers' development was based on Wallon's psychogenetic theory and other studies based on sociohistorical psychology. The results indicate the program has an educational view related to marketing and capitalistic values and it aims to make students docile according to the capitalistic production model. Besides that, it is expected that students work as machines do, which means being passive and rejecting experiences that are an essential part of human life. Therefore, the project makes it difficult for education to be transformative once it focuses on individualist processes.

Keywords: Students. Ability development. Educational Psychology.

Introdução

Teorias apresentam concepções, conceitos e tendências como recursos que auxiliam na compreensão, observação, análise e intervenção na realidade, posto que também emergem da relação com essa realidade. Porém, ao se levar em conta a multideterminação dos objetos estudados, elas podem lançar luz sobre alguns fenômenos ao mesmo tempo em que outros permanecem obscuros. A boa teoria, segundo Mahoney (2004, p. 13), é aquela que, “como uma fotografia, permite descobrir dimensões para além do seu foco”. Assim, não é qualquer psicologia que pode contribuir positivamente para o processo educativo, mas é necessário buscar, de acordo com Gatti (1997), um olhar mais integralizante e focado, uma vez que a complexidade desse fenômeno exige análises e configurações conceituais que sejam multidimensionais, multideterminadas e multideterminantes, levando em conta a transversalidade dos elementos a serem incorporados.

Em sua perspectiva teórica, Wallon (1968) identificou no ser humano quatro domínios funcionais, quais sejam: afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa. Estes construtos são usados para explicar didaticamente o psiquismo, que é uma única realidade. Eles correspondem a determinados campos de ação e de organização e mantêm relação com os demais, de forma que não é possível delimitá-los sem certa ambiguidade. Tais relações, dessa forma, não acontecem à semelhança da somatória das partes ou da combinação harmônica, mas seu desenvolvimento se dá mediante antagonismos, oposições e diferenças.



Logo, desenvolver-se significa evoluir em todos esses aspectos e os “domínios devem ser considerados em seu conjunto e na inter-relação entre eles” (ALMEIDA, 2008, p. 48). Mahoney (2012) assevera ainda que estes domínios não nascem prontos, mas se desenvolvem e se modificam na medida em que a pessoa evolui e em que aparecem novas exigências do meio. Inicialmente, aparecem de forma sincrética, reagindo como um todo indiferenciado, e, mediante o esforço da criança, suas intenções e as solicitações do meio, agem de forma mais precisa e articulada. Dessa forma, a pessoa é completa na relação entre todos os seus aspectos:

O domínio da pessoa, como uma totalidade para a qual convergem os demais domínios funcionais, expressa a relação entre os fatores biológicos e social que são, por sua vez, a condição da evolução, pois, na dialética entre eles, está toda a possibilidade de o homem tornar-se homem (SANTOS, 2015, p. 266).

A afetividade, que é foco do presente trabalho, é um campo amplo em que estão presentes diferentes tipos de manifestação, como emoção, sentimento e paixão. É um fenômeno complexo, como afirmam Mahoney e Almeida (2005, p. 19), ligado “à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo interno/externo por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. É o domínio responsável por vincular o orgânico e o social, a criança e o adulto, o indivíduo e o meio, justamente pelas características das emoções. Elas são contagiosas e comunicativas, por isso, a criança, desde muito pequena, copia as expressões emocionais do cuidador, sendo essa a primeira troca social. A criança, expressando seus estados afetivos, mobiliza reações semelhantes, chamando os outros para complementar suas ações que ainda não podem garantir sua sobrevivência seja no mundo físico ou social. No domínio da afetividade, se entrelaçam o mundo subjetivo e objetivo, posto que “opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores.” (WALLON, 1968, p. 148). Por isso, assim como os demais domínios, a afetividade não pode ser excluída da prática educativa.

Levando em consideração o objeto e o método walloniano, Galvão (1995) afirma o empenho do psicólogo em contribuir para a educação, respeitando a natureza da criança em sua totalidade para seu pleno desenvolvimento e a integralidade dos processos, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e digna. Nesse sentido, há que se pensar também o(a) estudante como uma totalidade concreta, afinal, segundo Almeida (2004):



[...] o aluno é visto como uma pessoa completa, cujas dimensões motora, afetiva e cognitiva estão de tal forma entrelaçadas que uma é constitutiva da outra. A prática pedagógica atinge todas as dimensões, com o objetivo de promover o desenvolvimento em todas elas, e reconhece que, ao priorizar uma dimensão, está modificando as outras. O aluno é uma pessoa concreta, constituído tanto de sua estrutura orgânica quanto de seu contexto histórico, e traz inúmeras possibilidades de desenvolvimento que podem ser efetivadas conforme o meio lhe ofereça condições.

Nesta perspectiva, ser estudante implica participar ativamente do processo educativo, construindo seus saberes na medida em que se apropriam dos conhecimentos historicamente construídos atribuindo seus próprios sentidos (COSTA & BAEZA, 2005). O que se vê nos ambientes escolares, no entanto, é a tentativa de padronização dos conteúdos e das próprias subjetividades dos(as) estudantes. Tacca e González Rey (2008) chamam a atenção para o fato de que os aprendizes são orientados a utilizar quase exclusivamente as funções cognitivas visando a reprodução de conceitos já construídos. Logo, o desafio da escola seria transitar entre o que precisa ser igual para todos e o que precisa ser visto sob o prisma da singularidade e da novidade, pois “os aspectos subjetivos dos alunos, sua emotividade e os sentidos que produzem no âmbito da aprendizagem não são percebidos e não alcançam a percepção dos professores.” (ibid, p. 143-144).

Nessa perspectiva, Almeida (2012), comentando Wallon, reitera que cabe à escola se propor a conhecer o(a) aluno(a), levando em conta a etapa do desenvolvimento e as condições materiais em que estão, com seus objetivos e necessidades. Dessa forma, a escola é o local escolhido pela cultura para fazer a ligação entre o passado, o legado cultural de toda humanidade, e o futuro, as possibilidades de renovação. Deve ainda atender simultaneamente à formação do indivíduo e da sociedade, levando em conta os interesses individuais e as necessidades da cultura. Assim, a escola também tem papel ativo no presente, já que o saber escolar não pode se isolar do meio social, mas deve conhecê-lo, nutrir-se das possibilidades que ele oferece e denunciar as injustiças para a transformação.

Assim, as transformações no modo de produção demandam da escola novos modos de ensino e novas habilidades dos estudantes que adentrarão o mundo do trabalho. O capitalismo flexível objetiva, além da docilização dos corpos, a captura da subjetividade a fim de adestrar sujeitos de acordo com habilidades e valores próprios ao neoliberalismo (SILVA, 2006). Nesse sentido, a chamada educação socioemocional tem crescido e ocupado parte dos currículos em todas as fases da Educação Básica no Brasil, principalmente mediante as competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017).

A discussão sobre desenvolver ou ensinar competências socioemocionais entrou em voga a partir da concepção de infância e adolescência como fase privilegiada para o inves-



timento econômico com o argumento de preparar os estudantes para a atividade laboral, tornando-os mais “eficientes” do ponto de vista econômico, aumentando o número de empregos, renda e escolaridade e a redução de comportamentos de risco e violentos, que são fatores utilizados para a avaliação do desenvolvimento dos estados e países e torna uma parcela da população aparentemente independente da tutela do Estado. Trata-se de uma lógica de capitalização da vida em que a fabricação de subjetividades repousa nas estratégias de controle e reificação da racionalidade tecnicista (CARVALHO & SILVA, 2017). Sobre isso, Saviani (2008, p. 430 apud SILVA, 2018) afirma que

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

Assim, Carvalho e Silva (2017) reiteram que tanto as políticas públicas quanto grandes grupos empresariais passam a investir na noção de competências socioemocionais para alavancar a aprendizagem das crianças e dos adolescentes, sendo vistas nos currículos e nas avaliações em larga escala. Tal noção está fundada na Pedagogia das Competências, segundo a qual competência é capacidade de articular e mobilizar conhecimentos visando a empregabilidade (PERRENOUD, 1999 apud SILVA, 2018).

Dessa forma, as competências socioemocionais seriam as não-cognitivas, usadas para se relacionar com os outros e consigo mesmo, gerir emoções, enfrentar problemas sociais e emocionais de forma responsável e criativa, progredir economicamente etc (CARVALHO & SILVA, 2017; SILVA, 2018). Pode-se observar nessas perspectivas a concepção fragmentada, reducionista e produtivista de ser humano e de Educação, sendo propostas semifformativas, que somente preparam para adesão ao que já está dado e não para a emancipação, ou seja, para gerar um clima favorável à transformação (PATTO, 2000).

A esse cenário acrescentam-se as questões do Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à expansão do COVID-19, pelas mais diversas instituições de ensino nos anos de 2020 e 2021. Em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde (2020a) declarou emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência do novo Coronavírus. Em razão disso, o Ministério da Educação (MEC) definiu que as aulas presenciais fossem suspensas por tempo indeterminado e desde então estão sendo utilizados os meios digitais (BRASIL, 2020b). A tentativa de simples transposição da sala de aula para o mundo virtual evidencia a principal característica da tradição intelectualista no ensino, a qual prioriza a entrega dos conteúdos e ignora os afetos, limitando toda a potencialidade da aprendizagem e da transformação humana (FREIRE, 1996/2018).



Estão sendo produzidos, assim, materiais didáticos para professores(as) e alunos(as) para o ensino e/ou desenvolvimento de competências socioemocionais, principalmente na tentativa de abordar as experiências afetivas em tempos pandêmicos. Nesse contexto, buscou-se, por meio da presente pesquisa, analisar videoaulas elaboradas para estudantes do Ensino Fundamental do estado de Goiás a fim de refletir sobre em que medida contribuem e/ou limitam o desenvolvimento da afetividade para a formação do ser completo e autônomo, preconizado por Wallon (ALMEIDA, 2012).

Metodologia

A pesquisa foi realizada mediante a análise bibliográfica, com estudo, fichamento e elaboração conceitual dos temas investigados; e de investigação documental, que, conforme Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6):

[...] é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Assim, as fontes primárias foram videoaulas desenvolvidas pela Superintendência de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO), responsável pela curadoria dos conteúdos trabalhados, em parceria com o SEBRAE/GO, responsável pela produção artística, e que compõem o programa chamado Emocionário. As aulas são dadas por uma psicóloga contratada pela empresa especialista em psicologia organizacional. Seu objetivo é abordar as chamadas competências socioemocionais para estudantes, famílias e professores(as) do Ensino Fundamental a partir da BNCC e do Documento Curricular Ampliado para Goiás, sobretudo no momento da pandemia. Foram analisados dezessete vídeos, publicados no YouTube e disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem da SEDUC/GO entre os meses de setembro e novembro de 2020, voltados para os(as) alunos(as) com média de sete minutos de duração cada, com os temas: Curiosidade, Vontade de aprender, Imaginação criativa, Pensamento crítico, Felicidade, Esforço, Organização, Determinação, Disciplina, Foco, Responsabilidade, Persistência, Entusiasmo, Relacionamento pessoal, Motivação, Trabalho em equipe e Assertividade.

Para organização dos dados, foi elaborada uma Ficha de Análise, contendo itens de identificação e de conteúdo a serem explorados, a saber: *Título do material; Autor(es); Produtora; Ano/Etapa da Educação Básica a que se destina; Ano de publicação; Concepção*



de Educação; Concepção de indivíduo; Concepção de emoção e de habilidades socioemocionais; Concepção de Projeto de Vida; O que se espera do professor; O que se espera do aluno; Uso de imperativos; Emancipação ou padronização de ideias; Outros comentários. O recorte dos resultados que interessa particularmente ao presente texto foi feito a partir do item *O que se espera do aluno*.

Com a leitura e a análise dos dados coletados nas Fichas, foi possível identificar as características gerais que são esperadas quanto ao ser estudante. A discussão dos resultados tem como base a psicogenética walloniana, em sua relação com a escola, e nos saberes que configuram o processo educativo e os objetivos da escola, fundamentando, assim, a análise da concepção de estudante no material selecionado, como passamos a apresentar a seguir.

Resultados e discussão

Todos os vídeos analisados são centrados na fala da psicóloga sobre o tema escolhido para ser exposto, iniciam com a conceituação e explicação da habilidade que pretende ser desenvolvida, as quais são imprecisas, amplas e repletas de clichês motivacionais, focadas no mercado do trabalho e na lógica produtivista, como pode ser visto em “algum dia você vai ser um profissional competente” (MARTINS, 2020a) e “Tenha olhar de conquista e você será um grande conquistador” (MARTINS, 2020h), e finalizam com um estímulo para que durante a semana tal habilidade seja praticada. Os vídeos definem competências socioemocionais como “relacionar com o mundo e com os outros” (MARTINS 2020a) e assumem que as habilidades são disposições internas que precisam ser desenvolvidas por todos(as) estudantes, colocando a responsabilidade da própria aprendizagem sobre a pessoa, desconsiderando os determinantes sociais que influenciam todo processo de desenvolvimento (MARTINS, 2020b; 2020c; 2020e; 2020f; 2020j; 2020m; 2020o).

Os(as) alunos(as) são chamados a falarem sobre eles(as) mesmos(as), apesar do programa não propor um diálogo, já que é unilateral, e a serem pessoas diferentes das demais, ainda que a partir de uma padronização do conteúdo, e são apresentados a simples passos que devem ser seguidos a fim de compreenderem e desenvolverem todas as habilidades descritas no programa e de serem bem sucedidos(as), vencedores(as) e bons(as) profissionais quando crescerem, como em “Agora, siga essa receita...” (ibid, 2020n). Assim, espera-se que esses(as) tenham características rígidas de acordo com o modo de produção flexível, como positividade, criatividade, assertividade, empreendedorismo, autodisci-



plina e etc, garantindo a empregabilidade dessas crianças e adolescentes no futuro (ibid, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; 2020h; 2020i; 2020l; 2020o; 2020q).

Dessa forma, o discurso da psicóloga apresentado nos vídeos é pautado no futuro, no que os(as) aprendizes ainda vão ser quando se tornarem adultos(as). Isso pode ser visto em frases como “Lá na frente vamos colher o fruto dessas aprendizagens” (ibid, 2020b) ou em “Quando você for trabalhador e pai de família...” (ibid, 2020o). Tal concepção tem o pressuposto de que crianças e adolescentes ainda não são pessoas no momento presente, valorizando somente a vida adulta, o que não está de acordo com a compreensão walloniana de estágio do desenvolvimento, segundo a qual:

Cada estágio é considerado um sistema complexo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os seus componentes, o tipo de relação que os une e os integra numa só totalidade: a pessoa. Tem, então, uma pessoa completa a cada estágio (MAHONEY, 2004, p. 15).

Por outro lado, a psicóloga diversas vezes assume nos vídeos que os(as) estudantes já possuem as habilidades que estão sendo apresentadas, o que é observado em “Você é top. É um ser diferente, que está sempre pronto para aprender” (MARTINS, 2020b) ou “Eu sei que você é muito determinado” (idib, 2020h). Nesse sentido é importante ressaltar que mesmo a pessoa sendo completa em todas as fases da vida, ela nunca está pronta, o que significa que o desenvolvimento é constante, perpassando todo o ciclo de vida. Ademais, Mahoney (2004) afirma que esse não é um processo linear, mas contém fluxos e refluxos, idas e vindas, de acordo com as funções espontâneas da pessoa e as exigências do meio, e a aprendizagem não se resume ao acréscimo de habilidades ao repertório da pessoa, mas é uma reorganização qualitativa de oposição e alternância entre os domínios funcionais.

Além disso, os(as) alunos são apresentados a uma visão de mundo competitiva, na qual existem vencedores e fracassados e cujo sucesso e felicidade dependem da aceitação e adaptação, que seriam o objetivo do ensino. Diversos são os momentos em que isso pode ser visto: “Aceitação é um grande caminho para a felicidade” (MARTINS, 2020e), “Eu vou te dizer o que você ganha por ser disciplinado, aluno” (ibid, 2020i), “Não fique frustrado, não fique triste” (ibid, 2020 h), “É algo que vai colocá-lo no mundo para ter sucesso” (ibid), “Você não veio ao mundo para ser fracassado, você veio ao mundo para ser vitorioso” (ibid, 2020l) e etc. Fica evidente nesses relatos a tentativa de naturalizar os problemas sociais por meio de um darwinismo social em que os “emocionalmente fracos” fracassam.

Partindo de uma visão crítica, contudo, Galvão (1995), ao comentar Wallon, defende a necessidade dos(as) educadores(as) estarem engajados(as) na sociedade visando a sua



transformação e comprometidos com o desenvolvimento dos sujeitos, desvelando a complexa trama de fatores que influenciam esse processo. Educar nada tem a ver com rigidez e concordância, porém depende da compreensão da realidade como sócio e historicamente determinada e da subversão para renová-la, afinal, o oposto da barbárie não é cumplicidade e apatia (FREIRE, 1996/2018).

Há que se ressaltar ainda o viés produtivista presente nas videoaulas que reiteram frequentemente o custo benefício das competências socioemocionais, pensando a educação do ponto de vista econômico (MARTINS, 2020b; 2020c; 2020d; 2020f; 2020g; 2020h; 2020i; 2020j; 2020k; 2020l; 2020o; 2020p; 2020q). Isso é consequência de uma cultura que vê a aprendizagem (no campo cognitivo e afetivo) como investimento em capital humano infantil e adolescente e seus benefícios são simplesmente lucrativos, o aumento da produtividade (CARVALHO & SILVA, 2017; SILVA, 2018). Aqui também são invertidos os fins da educação, uma vez que:

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural isso se caracteriza como uma restrição ao desenvolvimento humano, tendo em vista que para além das competências ou habilidades é necessário que se forme no indivíduo a possibilidade de agir de maneira criativa, por meio da formação de capacidades, as quais decorrem de generalizações e não são diretamente ensinadas, manifestando-se como produtos do processo de apropriação de objetivações humanas. Portanto, essa possibilidade resulta da aquisição de conhecimentos variados, às vezes sem qualquer utilidade imediata, o que não é compatível com as propostas analisadas ou mesmo com as políticas educacionais vigentes baseadas na formação de competências (SILVA, 2018, p. 149).

Nesse contexto, ser estudante implica assumir o lugar de máquinas, uma vez que a meta da educação, principalmente a emocional, é, conforme Machado, Facci e Barroco (2011, p. 655), “ensinar o indivíduo a controlar seus impulsos imediatos, inadmissíveis nas relações sociais e em uma sociedade educada, preparando o homem desde a infância para dominar seus reflexos emocionais”. O(a) aluno(a)-máquina é sempre contente e produtivo(a), o(a) empregado(a) exemplar, essencial para sustentar o modelo de produção capitalista flexível e suas injustiças. É desse ponto de vista que crianças e adolescentes são vistos pela sociedade como investimentos econômicos (CARVALHO & SILVA, 2017; SILVA, 2018). É certo que educar também é apostar nas novas gerações para poder ver as mudanças que se espera, contudo, pessoas não são máquinas ou bens nos quais se pode investir economicamente. Pessoas, mesmo nas primeiras etapas do desenvolvimento, são produtoras de cultura e possuem valor em si mesmas.

Por isso, a chamada “indústria emocional” tem ganhado espaço não só nas grandes empresas, mas também nas políticas públicas. Dessa forma, Patto (2000, p. 180) afirma:



Nos programas educacionais que preparam para o conformismo, ser racional é ser razoável, é compor-se com os ditames sociais, com a definição oficial de cidadão exemplar, é ser otimista, obstinado, resistente à frustração, competitivo, auto-disciplinado, comedido, comportado, tolerante, conciliador, dócil. [...] A inteligência emocional é instrumento de controle do que seus proponentes denominam “forças destrutivas da natureza humana”, entendendo por isso qualquer forma de contestação de uma organização social assentada na racionalidade produtivista [...].

Essa concepção contradiz a compreensão walloniana de pessoa, que é um ser psicológico completo, uma unidade na diversidade, cujo desenvolvimento depende de oposições, tensões, conflitos, negação do que já está dado. Diferentemente das máquinas, as pessoas têm capacidade de serem afetadas pela cultura, pelos outros, e esses afetos dizem respeito às nuances de prazer e desprazer, as quais na sua evolução são essenciais para a comunicação, para formar laços entre os sujeitos e para a transformação, características especialmente humanas. Afinal, Wallon (1968, p. 223) diz que “A pessoa parece então ultrapassar-se a si mesma. Procura um significado, uma justificação para as diversas relações de sociedade que outrora tinha aceite e onde se parecia ter apagado. Confronta valores e avalia-se a si própria em relação a eles.”

Logo, faz-se necessário abandonar a concepção de aluno(a)-máquina e recuperar o sujeito real que aprende de forma integral, que se movimenta, pensa e sente e que está localizado em determinado tempo e espaço. Estudantes não são seres passivos e inertes ao contexto em que estão inseridos. São, entretanto, ativos, participativos e transformadores em relação às situações escolares e sociais (DESSEN & BISINOTO, 2014). Impedi-los de exercer o que são implica excluir uma gama de experiências que fazem parte do que é ser humano e a possibilidade de renovação inerente ao processo educativo.

Considerações finais

A partir da análise realizada, pode-se verificar como o programa Emocionário apresenta características neoliberais, mercadológicas, individualizantes e, portanto, conforme Patto (2000), semiformativas, já que não compreendem a pessoa na sua totalidade, com cognição e emoções que se relacionam, contextualizada, pertencente a determinado tempo e espaço, em constante (re)construção, e ativa em seu processo de aprendizagem. Há que se salientar o fato de que todas as falas são fundamentadas em conhecimentos aparentemente psicológicos, posto que partem de uma profissional da psicologia. Isso corrobora com a história desse saber e profissão no Brasil, que tem comumente optado muito mais pela pessoa-máquina, sem emoções biológicas, culturais e sociais (MACHADO, FACCI &



BARROCO, 2011), e por formas de fazer pesquisa fragmentárias, reducionistas e descontextualizadas, as quais favorecem a manutenção dos meios de opressão (GATTI, 1997).

O fato de ser um programa produzido durante o período de pandemia da Covid 19, momento em que as pessoas, inclusive crianças e adolescentes, estão fragilizados e impedidos de ocupar uma série de espaços e de relações, contribui para o sofrimento dos(as) estudantes, pois coloca os indivíduos como responsáveis pela própria dor e fracasso, sem levar em consideração as condições materiais, sociais e históricas em que vivem e se desenvolvem.

Diante disso, há que ressaltar o papel da escola no que se refere ao desenvolvimento pleno dos(as) estudantes, inclusive afetivo. Silva (2018) assevera que a escola é lugar por excelência voltado para a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente para uma formação emocionalmente crítica da sociedade capitalista, fomentando uma disposição afetiva contra as injustiças e a barbárie impostos à classe trabalhadora. Logo, o que se critica aqui não é a presença de conteúdos voltados para o ensino ou a discussão dos afetos em sala de aula, mas sua concepção a-crítica, a-histórica, individualizante e mantenedora das formas de opressão.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo, Edições Loyola, pp. 119-140, 2004.

_____, Laurinda R. de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11. ed. p. 71-87, 2012.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A Vida Afetiva Da Criança**. Maceió: EDUFAL, 2008.

BRASIL. **Base Comum Curricular**. Brasília : MEC, 2007. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC/_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Diário oficial da união**. 2020a.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário oficial da união**. 2020b.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, p. 173-190, 2017.

COSTA, Ausenda; BAEZA, Jorge. Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 36, n. 7, p. 1-10, 2005.



DESSEN, M. A.; BISINOTO, C. Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: as bases para o diálogo multidisciplinar. In: **A Ciência do Desenvolvimento Humano. Desafios para a psicologia e a educação**. São Paulo: Juruá, pp. 27-69, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2018.

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

GATTI, Bernadete A. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento?. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**, n. 5, 1997.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**, n. 20, 2005.

MAHONEY, Abigail Alvarenga et al. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, p. 13-24, 2004.

_____, Abigail Alvarenga. Introdução. In: **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MARTINS, Rita. Semana 01 - Curiosidade - Fundamental 2. YouTube, 16 set. 2020a. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?list=PLcb0v7LD4QVdH9a5LW-uqK9FrVxNuWh4J&v=xZxQRabsotA&feature=emb_title> Acesso em 28 jan. 2021.

_____, Rita. Competências Socioemocionais - Vontade de aprender - Fundamental I. YouTube, 11 de nov. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYwKx0MIZVE&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Competências Socioemocionais - Imaginação criativa - Fundamental I. YouTube, 11 de nov. 2020c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u6z8hMj8Ong&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Competências Socioemocionais - Pensamento crítico - Fundamental I. YouTube, 16 de nov. 2020d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0zQ1-xvbBZg&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Competências Socioemocionais - Vídeo especial - Felicidade. YouTube, 16 de nov. 2020e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0gXTTv3XDoQ&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021



_____, Rita. Competências Socioemocionais - Esforço - Fundamental I. YouTube, 16 de nov. 2020f. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dcwy-EsyHkA&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Competências Socioemocionais - Organização - Fundamental I. YouTube, 17 de nov. 2020g. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0_HPk5QZBwo&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Competências Socioemocionais - Determinação - Fundamental I. YouTube, 20 de nov. 2020h. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jrn91CXtCFI&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Competências Socioemocionais - Disciplina - Fundamental I. YouTube, 20 de nov. 2020i. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dlfOi6wkt9o&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Competências Socioemocionais - Foco - Fundamental I. YouTube, 20 de nov. 2020j. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DADQMWXYZGaE&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Competências Socioemocionais - Vídeo Extra - responsabilidade. YouTube, 20 de nov. 2020k. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CETyX03RkRE&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Persistência aluno. YouTube, 19 out. 2020l. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nbGdpRPISrk&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Entusiasmo aluno. YouTube, 29 out. 2020m. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DCGNMnf1XNI&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Relaciona social. YouTube, 24 nov. 2020n. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h5YfU0ynx_0&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Motivação aluno. YouTube, 24 nov. 2020o. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VTnFj63bcNE&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Trabalho em equipe 1. YouTube, 24 nov. 2020p. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vscdS82yBK4&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

_____, Rita. Papo digital Assertividade. YouTube, 24 nov. 2020q. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=42FpOE8dwkk&feature=emb_title> Acesso em 28 de jan. 2021.

SANTOS, Soraya Vieira. Os domínios funcionais na teoria de Wallon: uma possibilidade de pensar a personalidade não fragmentada. In: **Escritos de psicologia, educação e cultura. Volume II**. Campinas, SP: Mercado das letras, p. 239-268, 2015.

SILVA, Luís Gustavo A. **Educação e Participação**. Goiânia: Editora da UFG, 2006.



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

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, p. 138-161, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

_____, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Vega, 1979.

Recebido em: 16/09/2021

Aceito em: 27/06/2022