

BNCC E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: uma análise crítica às propostas de formação continuada

Soraya Cunha Couto Vital

Sonia da Cunha Urt

Resumo

As propostas apresentadas pela BNCC, que retratam a ênfase nas competências e habilidades tomadas sob o enfoque socioemocional, parecem oferecer uma supremacia desse aspecto aos outros componentes do desenvolvimento humano, desfavorecendo uma concepção de desenvolvimento integral. Entretanto, a formação humana que se propõe pautada na unidade cognitivo-afetiva sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, encontra-se como suporte para a discussão do que se vem descortinando no contexto atual da formação continuada de professores, ao evidenciar programas e treinamentos em habilidades socioemocionais descolados dos aspectos cognitivos e, ainda mais, revestidos de um caráter ideológico, ao supor, por meio de um discurso sedutor, uma superação da crise na educação e no processo de aprendizagem. Neste artigo, objetiva-se apontar e discutir a formação continuada de professores sustentada pelos fundamentos da BNCC – a teoria das competências e das habilidades, a partir do olhar da Psicologia Histórico-Cultural, compartilhando o recorte de um estudo realizado em processo de doutoramento em Educação, que analisa criticamente a visão reducionista dessas competências e sua inter-relação com o processo contínuo de formação docente. Conclui-se que, para favorecer a leitura da realidade pelos professores, é preciso uma formação consistente, que revele e estabeleça as relações dialéticas entre desenvolvimento e aprendizagem, cognição e afetividade, constituindo, dessa forma, um contraponto ao determinismo emocional de ser, fazer e existir ou voltar a existir no *corpus* do contexto escolar.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; habilidades socioemocionais; formação docente.

BNCC AND SOCIO-EMOTIONAL SKILLS: a critical analysis of continuing education proposals

Abstract

The proposals presented by the BNCC, which portray the emphasis on competences and skills taken from a socio-emotional focus, seem to offer a supremacy of this aspect to the other components of human development, disfavoring a concept of integral development. However, the human formation that is proposed based on the cognitive-affective unit from the perspective of Historical-Cultural Psychology, is found as a support for the discussion of what has been unveiled in the current context of continuing teacher education, by highlighting programs and training in socio-emotional skills detached from the cognitive aspects and, even more, coated with an ideological character, when assuming, through a seductive speech, an overcoming of the crisis in education and in the learning process. In this article, the objective is to point out and discuss the continuing education of teachers supported by the foundations of the BNCC – the theory of competences and abilities, from the point of view of Historical-Cultural Psychology, sharing the cut of a study carried out in the process of a PhD in Education, which critically analyzes the reductionist view of these competencies and their interrelation with the continuous process of teacher training. It is concluded that, in order to favor the teachers' reading of reality, a consistent formation is necessary, which reveals and establishes the dialectical relationships between development and learning, cognition and affectivity, thus constituting a counterpoint to the emotional determinism of being, doing, and exist or re-exist in the corpus of the school context.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; socio-emotional skills; teacher training.

BNCC Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: un análisis crítico de las propuestas de educación continua

Resumen

Las propuestas presentadas por la BNCC, que retratan el énfasis en las competencias y habilidades tomadas desde un enfoque socioemocional, parecen ofrecer una primacía de este aspecto sobre los demás componentes del desarrollo humano, desfavoreciendo una concepción de desarrollo integral. Sin embargo, la formación humana que se propone a partir de la unidad cognitivo-afectiva desde la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural, se encuentra como un sustento para la discusión de lo que se ha develado en el contexto actual de la formación continua docente, al destacar programas y formación en habilidades socioemocionales desligadas de los aspectos cognitivos y, más aún, revestidas de un carácter ideológico, al suponer, a través de un discurso seductor, una superación de la crisis en la educación y en el proceso de aprendizaje. En este artículo, el objetivo es señalar y discutir la formación permanente de profesores sustentada en los fundamentos de la BNCC - la teoría de las competencias y habilidades, desde el punto de vista de la Psicología Histórico-Cultural, compartiendo el corte de un estudio realizado en el proceso de doctorado en Educación, que analiza críticamente la visión reduccionista de estas competencias y su interrelación con el proceso continuo de formación docente. Se concluye que, para favorecer la lectura de la realidad por parte de los docentes, se necesita una formación consistente, que revele y establezca las relaciones dialécticas entre desarrollo y aprendizaje, cognición y afectividad, constituyendo así un contrapunto al determinismo emocional del ser, el hacer, y existen o reexisten en el corpus del contexto escolar.

Palabras clave: Psicología Histórico-Cultural; habilidades socioemocionales; formación de profesores.

AS PROPOSTAS SOCIOEMOCIONAIS DA BNCC E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

*Inventar perguntas é aprender.
Quem não aprende tende a não saber perguntar.
Muita gente não tem sequer vontade de ouvir.
(MÁE, 2019, p. 14).*

Perguntar é preciso. E deseja-se perguntar, para aprender e compreender além das aparências o que os discursos oficiais dizem. Os ditos e os não ditos precisam ser revelados, para que se possa fazer uma leitura da realidade de forma que os conceitos cristalizados e fossilizados sejam desconstruídos.

Sobre esses cuidados com a revelação das ideias que se fazem presentes em uma leitura crítica de mundo, de educação e de Psicologia é que se inicia este texto, buscando entender o confronto de discursos e de pressupostos, porque percebe-se que atualmente a cisão entre as funções cognitivas e afetivas do psiquismo humano acaba se expressando na dicotomia entre competências cognitivas e socioemocionais.

Logo, abordar essa questão se torna relevante, considerando o discurso sedutor e milagroso que ronda a questão do foco naturalizante das competências e, em especial, das socioemocionais, descoladas dos outros aspectos do desenvolvimento humano. Identifica-se que a perspectiva funcionalista de educação parece voltar à tona com o discurso utilitarista de tais competências, desembocando numa formação docente reducionista, ao privilegiar determinados aspectos desse desenvolvimento ou trabalhá-los de forma dissociada.

É fato que alguns estudos vêm sendo realizados, evidenciando análises críticas acerca do discurso das competências, inclusive das que envolvem o caminho das habilidades socioemocionais sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural (MARTINS, 2004; SMOLKA *et al.*, 2015; SILVA, 2022, entre outros), por isso neste texto aponta-se e discute-se a formação continuada de professores sustentada pelos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), a partir do olhar dessa Psicologia, considerando um estudo realizado em processo de doutoramento em educação (2017 a 2021), que desnuda a visão reducionista dessas competências e sua inter-relação com o processo contínuo de formação docente.

Em contexto inicial, relembra-se que o ano de 2016 apresentou mudanças governamentais ao Brasil, com a ocorrência do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e o início do governo de Michel Temer, seu sucessor, que promoveu alteração no Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir do afastamento de membros que representavam os movimentos sociais relacionados à formação de professores e a indicação de outros, associados aos setores privatistas, os chamados reformadores empresariais da educação, que, apesar de grande movimento de resistência da sociedade civil, inclusive em audiências públicas, vem dando sustentação à política proposta por esses setores. Dentre as normativas da era Temer, destaca-se aqui a homologação da referida Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Conselho Nacional de Educação, mediante a Resolução CNE/CP n. 02/2017 (BRASIL, 2017).

Acredita-se importante ressaltar que o ingresso de outros conselheiros no CNE, com a alteração provocada pelo presidente Temer, acarretou a indicação de membros do setor privado, o que reduziu as iniciativas de interesse da esfera pública, que haviam sido expressas precipuamente nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Ademais, também chamou a atenção a mudança da contextura da Base Nacional Comum Curricular na implementação da política de educação desse governo, visto que, de modo distinto ao que a Secretaria de Educação Básica do MEC estava arquitetando anteriormente, esta não abarcou a educação básica, mas ficou restrita ao ensino fundamental, porque o ensino médio tornou-se objeto de outra reforma – Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Acerca dessa realidade, Aguiar (2017, p. 273-274, grifos da autora) afirma que diversas entidades científicas do campo educacional divulgaram críticas em relação à BNCC após o *impeachment* de Dilma Rousseff, com destaque à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e à Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que no documento *Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*, enviado ao Conselho Nacional de Educação, apresentaram suas diferenças em relação processo depreendido pelo Ministério da Educação (MEC). Algumas delas foram: a inflexibilidade de uma “base nacional comum idêntica para todos”, que desconsidera “[...] as desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil” e contraria os “[...] princípios de respeito e valorização da pluralidade”, que é “[...] fundamento da educação nas sociedades democráticas”; a crítica e a oposição “[...] à centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais”, desconsiderando “[...] as relações entre eles e as lutas epistemológico-políticas e sociais”, travadas “[...] não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais e culturais que têm um espaço legal e democraticamente garantido”; e “[...] a busca, em experiências internacionais, de modelos educativos e curriculares [...], de modo pouco problematizado”, mas conectado às ideias de “[...] ‘um currículo nacional’ e ‘testes padronizados de avaliação de desempenho’”, percebidos “[...] como modelos de sucesso e garantia de qualidade de educação”.

Sequencialmente, a assunção do governo de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, deu prosseguimento ao mesmo intento político-educacional, com a homologação do Parecer CNE/CP n. 22, de 07 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019a), que teve como objetivo central a revogação da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015); a homologação da Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*” (BRASIL, 2019b); e a homologação do Parecer CNE/CP n. 14, de 10 de julho de 2020 (BRASIL, 2020a), e da Resolução CNE/CP n. 01, de 27 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (BRASIL, 2020b). Estas apresentam uma ruptura e/ou dicotomia entre formação inicial e continuada e atendem à proposta da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental, o que rompe com a ampla concepção de educação básica e ratifica uma lógica de retomada e ênfase às competências e habilidades.

De acordo com Vital (2021), isso quer dizer que tal BNCC tem um entendimento restrito de currículo e é totalmente prescritiva, o que reverbera na e para a formação docente. A ocorrência dessa realidade se dá por causa do fulcro completamente reducionista das competências e habilidades, além de todas as outras contingências de mercantilização e mercadorização a ela subjacentes. É uma ênfase que traz consigo uma concepção de instituição de uma base nacional para a formação continuada a ser implementada na mesma linha, em um processo de vinculação absolutamente significativa com a BNCC e a BNC de formação. Vai na contramão de uma proposição à sólida formação teórica e interdisciplinar, retomando uma abordagem tecnicista, restrita ao fazer, marcada pela ausência de uma perspectiva mais ampla. Logicamente, é um projeto que se realiza em um cenário em que há dilatada interpenetração das esferas pública e privada, porém em detrimento do setor público – o que se torna evidente na própria recomposição do Conselho Nacional de Educação a partir de 2016.

Trata-se de um cenário em que a BNCC é o referente, sob a lógica de uma formação que atenda seus conteúdos de forma naturalizada e a partir da égide do que tem sido proposto pelas agências privadas. As Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, esta última, especialmente homologada como política normativa da formação continuada, configuram-se como propostas profusamente aliadas aos interesses do setor privado, logo não é por acaso que reforçam a proposição de arranjos institucionais que interessam a esse setor. Não é uma ação acidental, mas proposital à dinâmica político-pedagógica-formativa docente em curso.

Além disso, a revogação da Resolução n. 02/2015 abriu prerrogativa de privatização da formação continuada, retirando de cena o respaldo para que os sistemas educativos também pensem essa formação, e trouxe à tona (Resolução n. 01/2020) uma concepção que perde de vista a articulação entre universidades e educação básica, ratificando uma visão de formação continuada como formação em serviço, dentro do mesmo protótipo de competências, relacionando-a a uma lógica de avaliação convencional, alinhada a uma postura epistemológica centrada na prática e na visão dicotômica da relação afeto e cognição.

Não se pode olvidar que essas medidas apresentaram tensionamento e impactos à formação dos profissionais da educação, em especial aos professores, no que tange às especificidades do magistério, à gestão escolar, aos sistemas de ensino e às avaliações escolares, para citar alguns fatores. Contudo, essas alterações, e suas conseqüentes repercussões, não podem ser consideradas isoladamente, mas entendidas de modo vinculado a outras medidas anunciadas pelo Poder

Executivo brasileiro, que transfiguram os limites entre as esferas pública e privada, o que requer que os educadores e a sociedade em geral mantenham-se em estado de atenção e diligência.

Sobre tal compreensão é que serão considerados alguns entendimentos, e consequente análise crítica subsidiada pela Psicologia Histórico-Cultural, de um estudo realizado em processo de doutoramento em educação (2017 a 2021), que considera a visão reducionista dessas competências e sua inter-relação com o processo contínuo de formação docente.

BNCC E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Vital (2021), na tese doutoral intitulada *Formação Continuada de Professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas*, apresenta a concepção concernente à BNCC homologada em 2017 e sua relação com a formação de professores, considerando entrevistas semiestruturadas realizadas entre junho de 2020 e maio de 2021, com técnicos que trabalham em setores correspondentes à formação continuada docente e professores atuantes na educação básica, ensinos fundamental e médio, das redes públicas estadual e municipal presentes em Campo de Grande – Mato Grosso do Sul (SED/MS e SEMED/CG)¹, especialmente no período que compreendeu os anos 2015 a 2020.

Por uma questão de ética e sigilo, os técnicos são identificados com terminologia geral à sua função e número que os distinga (Técnico 1, Técnico 2 etc.). As professoras (só mulheres participaram das entrevistas, apesar de o gênero não ter sido um critério de seleção) estão identificadas com nomes das primeiras professoras da autora da tese.

As professoras Mércia e Lígia (pseudônimos), por exemplo, referem-se à BNCC quando mencionam os tipos de conteúdos trabalhados nos encontros de formação continuada. A primeira afirma que “Agora está tendo uma formação boa, que é da BNCC. É interessante. Você precisa estudar aquilo ali, porque a base curricular nacional ela é importante, porque é uma base para o Brasil inteiro”. E a segunda considera:

É... nas últimas formações a gente vem tratando da... da BNCC, um assunto que ainda não é... não é bem... bem compreendido ainda. [...] Dizem que essa BNCC é pra todas as escolas, públicas e privadas, mas existe uma grande diferença. Parece que agora querem colocar algumas coisas na rede pública um pouco mais dentro dos seus limites.

Já o Técnico 1 estende suas considerações apresentando especificamente a BNCC como conteúdo proposto para a formação continuada:

[...] porque nós temos que qualificar em cima da Base (BNCC). [...] a gente tá trabalhando o Referencial Curricular (BNCC). O que nós fizemos? Essa formação foi com os profissionais [...], porque nós estamos reescrevendo o Referencial Curricular. Então nós queríamos escutar o componente [...], como está o Referencial? E a Base (BNCC) coloca isso [...]. o que que vocês acham? Nós vamos continuar nessa linha? O que vocês acham que tem que mudar? Porque na Base, ela coloca que tem que mudar [...]. Então, nós fizemos essa organização nessa última formação.

¹ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED/CG).

A Técnica 3, por sua vez, expõe as premissas da Secretaria de Estado de Educação, inter-relacionando a parceria com o Instituto Ayrton Senna e suas propostas socioemocionais à Base Nacional Comum Curricular. Ela afirma que:

Se a BNCC, e hoje a sociedade, solicita desenvolvimento de competências socioemocionais atreladas à cognitiva, então, nós sempre reforçamos, não é deixar de lado a cognitiva, mas sim como incorporar, e fazer até com que as competências socioemocionais melhorem o desenvolvimento cognitivo do estudante, que a gente sabe que melhora. Têm estudos que têm esse desenvolvimento. Nós estamos fazendo também com o professor a mesma coisa. Vem equipe do Instituto, que trabalha com isso, que tem *know how*, forma a nossa equipe e juntos nós formamos a escola. Até para que aconteça o processo de incorporar essas questões, de setores que contribuem com o processo formativo, não só esse, para a proposta da Secretaria de Educação. Então é fortalecer mesmo. Fortalece a escola, fortalece a Secretaria e, conseqüentemente, todos os processos formativos, para chegar no estudante. O Instituto Ayrton Senna está em parceria com a gente desde 2018, mais frequente, na escrita do currículo. [...] Então, a nossa formação é nesse viés.

Com base nas concepções apresentadas, reitera-se que a relação BNCC, competências socioemocionais e formação continuada docente tem sido entendida a partir de uma perspectiva aplicacionista, de uma compreensão que ancora, equitativamente, a noção de competências e habilidades que respalda a visão dicotômica da relação afetivo-cognitiva e teoria e prática, com centralidade nesta última. Vale ressaltar, porém, que não se trata aqui de discordância do fato de que é necessário formar professores competentes, que tenham as mais diversas habilidades, como as de leitura e compreensão da realidade, por exemplo. O problema está no entendimento ecoado das Resoluções n. 02/2019 e n. 01/2020, que trazem matrizes orientadas pelo aporte teórico cognitivo-construtivista, advindo da Epistemologia Genética, trazido ao Brasil pelos caminhos do profissionalismo, aliado à vertente comportamental (neotecnicismo) e à Epistemologia da Prática (SCHÖN, 2000).

Essa é a concepção de competência que está posta nessas Resoluções, na BNCC e na BNC de formação docente, que pensa em formar professores relevantemente competentes para esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos, com mobilização de multiplicidade de recursos, para o desempenho de padrões de comportamento nos quais o desenvolvimento dessas competências e habilidades é posto de maneira individualizada, e não para a autonomia intelectual. É o professor que vai se (auto) desenvolver.

Destaca-se, contudo, que a formação continuada aportada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural está ancorada na compreensão de que a educação tem um papel insubstituível na apropriação, pelo sujeito, do conhecimento cultural e historicamente acumulado. As características de cada ser humano estão intimamente relacionadas ao aprendizado, à apropriação do legado cultural da humanidade, logo seu comportamento e sua capacidade cognitiva dependerão de sua história educativa, que, por sua vez, sempre será produzida de acordo com os determinantes do contexto social da época em que está inserido.

Diante dessa premissa, acredita-se pertinente considerar também a concepção de professor formulada por Vigotski², não autodidata ou autogerenciador de sua formação, porque essa

² Em bibliografia referente a esse psicólogo soviético, a grafia de seu nome é registrada de diversas formas, como Vygotsky, Vigotsky, Vygotski e Vygotskii. No entanto, neste artigo optou-se por redigi-lo Vigotski, preservando a grafia adotada por diferentes autores quando citado no texto e registrado nas referências.

concepção orienta a ação docente, a forma como um professor organiza o trabalho pedagógico, por isso merece um destaque no processo de formação continuada. Na concepção de Vigotski, o professor não apenas realiza uma “mediação” ou é um mero “meio” técnico ou simbólico, mas, diferentemente disso, é um ser humano vivo, ativo, consciente, um intelectual organizador do meio social educativo. Não é um simples intermediário entre o aluno e o conhecimento, é o intelectual dirigente do processo educativo, um condutor, regulador e controlador das relações próprias desse contexto.

Pensa-se então que no movimento das contradições de uma sociedade capitalista, a formação continuada configura-se como um *locus* restituidor da aprendizagem docente, mas também opera como um *locus* que segrega, que legitima as dificuldades de um e de outro como sendo predominantemente individuais. À vista disso, é preciso problematizar se a formação construída dicotomiza ou humaniza, considerando que a apropriação do conhecimento é a via para que a humanização ocorra. Certamente que o conhecimento aqui mencionado é o que recebe defesa da Psicologia Histórico-Cultural – que se institui historicamente e, por esse motivo, precisa de um ensino sistematizado para que sejam estabelecidos sua transmissão, pela mediação, e os resultados produzidos por ela.

Por meio dessa Psicologia, baseada no Materialismo Histórico-Dialético, entende-se que os homens são constituídos pela sociedade em que vivem, visto que “[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (VYGOTSKY, 1999, p. 368). Consequentemente, compreende-se que a estrutura da personalidade dos sujeitos de determinado momento histórico expressa as contradições internas dos sistemas sociais, e a educação pode promover seu desenvolvimento cultural, resultando em formas mais desenvolvidas de operações e funções psíquicas. E na formação continuada, como isso ocorre?

Reputa-se que seja necessário olhar para as competências, as habilidades, as concepções de treinamento e melhoria de desempenho que têm sido consideradas no contexto formativo sob o viés da práxis, unidade teoria e prática, que pressupõe a capacidade de desenvolver e articular conhecimentos teóricos e práticos laborais, que, segundo Vázquez (2011), apresenta elementos de um fazer revolucionário e competente.

Entretanto, o Instituto Ayrton Senna, citado pela Técnica 3 como instituição parceira à formação continuada docente da Secretaria na qual trabalha, assume-se como uma empresa educacional inspirada em modelos de educação que, vinculados ao discurso de desenvolvimento humano, priorizam a educação como promotora de oportunidades e capaz de preparar sujeitos com aptidão para realizar escolhas e transformar suas competências em potencial, cuja:

[...] ênfase recai em aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 5).

Segundo Carvalho e Martins (2017), as competências propostas pelo Instituto Ayrton Senna são apresentadas como vetores para direcionar as inovações curriculares, sobretudo ao focalizarem aspectos cognitivos e socioemocionais. Responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade e autocontrole se tornam questões a serem priorizadas nas proposições curriculares, ao mesmo tempo em que objetos de avaliação em larga escala, o que é confirmado em um breve vocabulário explicativo disposto em um de seus documentos:

Competência: capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois.

No aspecto da competência socioemocional: 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.

No aspecto da competência cognitiva: para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 9).

Relembra-se, porém, que a ótica teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de aprendizagem do adulto está baseada na perspectiva de que a educação possui um papel bidirecional, porque ao mesmo tempo em que deve permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social, deve promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que segundo Vygotski (1995):

Trata-se [...] de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e [...] dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...], que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

O desenvolvimento das referidas funções psicológicas é que permite ao sujeito a capacidade de pensar a realidade e transformá-la, o que, em sentido educacional, se contrapõe a metodologias individualistas – “[...] centradas no estudante como promotor de sua própria ação educativa” (MACEDO *et al.*, 2018) –, objetivando que sua formação o mantenha adaptado aos interesses da sociedade capitalista.

A formação continuada docente em contexto histórico-cultural também deve passar pela compreensão da ruptura com os comportamentos cristalizados, incorporando o conhecimento como processo de apropriação e construção do que foi produzido pela sociedade, envolvendo sua análise e explicação. Essa apropriação vai sendo configurada por meio da dúvida, do questionamento, do confronto e da articulação com o que o professor vivencia em sua prática profissional.

Nesse sentido, Facci (2004, p. 230) considera que quando se trata de educação é imprescindível a figura do professor como possibilitador do processo ensino-aprendizagem. Com a intenção de tornar a produção científica acessível e compreensível, as atividades a serem desenvolvidas devem ser organizadas e direcionadas por ele, porque o desenvolvimento humano e a educação são dois fenômenos que caminham juntos, que não podem ser separados, logo “O professor, nesse processo, tem uma grande contribuição no desenvolvimento”.

Sendo assim, o entendimento da Psicologia Histórico-Cultural acerca do trabalho do professor na mediação pedagógica também reúne elementos a respeito de sua formação e de compreensão da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, além de subsidiar análise acerca da associação entre formação e condições de trabalho docente, visto que formar o homem no sentido da emancipação significa relacionar a atividade, o trabalho, com a formação cultural.

A partir dessa visão crítico-dialética, o trabalho humano é um processo de atividade homem-natureza, considerado ontologicamente como possibilidade de um salto qualitativo que

ocorre na espécie humana em relação com a natureza. A existência do pensamento dialético entre o trabalho material e o imaterial não pressupõe dicotomias (afetivo x cognitivo; teoria x prática), então o trabalho educativo, situado na segunda categoria (imaterial), é considerado como atividade principal do professor, que, segundo Saviani (2005, p. 12) trabalha com a produção de “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” – um trabalho educativo eminentemente relacionado ao saber elaborado, culturalmente produzido pela humanidade, que requer formação adequada, que vise a qualificação dos docentes no processo de emancipação humana.

Dessa maneira, não há como desconsiderar que a formação continuada de professores ancorada no viés das competências socioemocionais que vêm sendo propostas pela BNCC, está inserida em um contexto educacional que se conserva sobre o compasso da sociedade capitalista. Por isso, não pode ser investigada à margem das mudanças sociais que ocorrem a partir dessa perspectiva, especialmente no mundo do trabalho, com a incorporação, cada vez mais, da ciência e da tecnologia à produção, sob a finalidade de pensar em maior giro de produtos, voltados a uma demanda mais individualizada, empresariada e que atenda a relação público-privado, para citar alguns exemplos.

O capital exige um novo tipo de formação profissional docente, que atenda a um modelo de trabalhador que precisa aprender a fazer, ter habilidades e competências para resolver uma variedade de problemas e imprevistos, realizar diversas atividades e estar preparado para lidar com a transitoriedade imposta pelas “novas” formas de produção.

Observa-se, contudo, que as exigências dessas ditas “novas” demandas do mercado de trabalho, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento individual no contexto da sociedade contemporânea, em que as mudanças são aceleradas e as informações pleiteiam um avanço nos setores científicos e tecnológicos, influenciam a formação docente e desafiam sua maneira de ver e agir sobre a atividade principal do professor – o ensino baseado em conhecimentos científicos.

Relacionado a isso, concebe-se a necessidade de pensar a formação e a prática pedagógica consciente e intencional, objetivando compreender e transformar o ensino. Faz-se premente então pensar uma formação continuada de professores que considere o movimento que ocorre no mundo do trabalho, uma vez que causa estranheza o fato de mudanças acontecerem afora à formação e em seu contexto os dilemas permanecerem os mesmos – não se observa superação de discursos e práticas formativas.

Constatamos aí o pressuposto da alienação burguesa, expressa no poder econômico e na aplicação de políticas e (não) propostas de formação institucionalizada que reverberam a essência do homem burguês, e não o universalmente livre, do trabalho emancipado, mas o ser humano do trabalho alienado e limitado pela propriedade privada. Entende-se trabalho alienado como aquele que subordina as relações humanas às relações de mercado, que subjuga os trabalhadores à condição de mercadoria.

Segundo Carvalho e Martins (2017, p. 275), para esse trabalhador “[...] a alienação de sua atividade vital resulta em sua “desrealização”, no empobrecimento material [...] de sua vida enquanto ente genérico”. Essa condição impõe a ele “uma limitada apropriação das objetivações produzidas pela humanidade, apenas o necessário para a reprodução de sua força de trabalho e composição do capital”.

Na contramão desse processo, reitera-se a importância de pensar uma formação professoral contínua para além dos pressupostos da BNCC, mas ancorada em novas aprendizagens, advinda do desenvolvimento das funções psíquicas superiores em níveis cada vez mais aprofundados, por

meio da apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, entre outros, expressos no patrimônio histórico da humanidade e de sua reelaboração.

Afinal, a partir das premissas da Psicologia Histórico-Cultural, é pela mediação da educação que as referidas funções são intelectualizadas e a tomada de consciência dos conhecimentos adquiridos começa a ocorrer. Ou seja, a intelectualização e a assimilação são dois momentos de um mesmo processo de transição para as funções psicológicas superiores que projetam a tomada de consciência, logo, sobre tais princípios, a partir desse processo formativo intencional é que o professor terá a possibilidade de realizar um percurso de formação e desenvolvimento que permitirá a tomada de consciência expressa na generalização dos conhecimentos apropriados.

Sobre tal base teórico-metodológica, considera-se que a formação docente aportada no ensino sistematizado dos conceitos científicos poderá possibilitar a tomada de consciência pelos professores-alunos, visto que, com estratégias mediadoras, poderão superar os conceitos espontâneos e se apropriarem dos científicos ao mesmo tempo em que desenvolverão as funções psíquicas superiores – que envolve processos de domínio da cultura e do pensamento, fatores determinantes para o desenvolvimento humano.

ALGUMAS PONTUAÇÕES COMO POSSIBILIDADE DE SÍNTESE

Inovadores programas educacionais voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais são apresentados e apontam características, por exemplo, à resiliência, empatia, persistência e foco como centrais no processo de formação. Sabe-se que alguns programas de autoajuda já existiam em escolas privadas, principalmente na década de 1990, sob a fachada de educação em direitos humanos, projetos de vida e inteligência emocional, e parece que, com um novo verniz, foram rebatizados como competências socioemocionais, com o suporte da BNCC e do empresariado da educação, com interesses em políticas públicas que possibilitem a venda de seus produtos.

Como analisado neste texto, de um modo geral o discurso das competências é polêmico e chama a atenção quando de sua tendência salvadora dos males e crônicos problemas da educação. Esse conceito nasce da busca pela relação da funcionalidade e da utilidade da aprendizagem e dos saberes, e traz agregado consigo o discurso da lógica empresarial. Na escola, pode levar à desqualificação das funções escolares, ou seja, da transmissão do conhecimento e da formação e emancipação humana (TONIETO, FÁVERO, 2022), visto que o que está posto nessa ênfase é a dicotomia entre as competências cognitivas e as socioemocionais, que são apresentadas como solução para os problemas vividos e sentidos hoje no fazer cotidiano da escola. É preciso “aparelhar” os atores escolares para lidarem, sustentados pela formação, com as emoções, as suas e as de seus alunos.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se a dimensão humana necessariamente por meio da unidade afeto e cognição, que não encontra território para treinamentos ou adestramentos de habilidades socioemocionais deslocados de uma visão de desenvolvimento humano integral. Esse determinismo socioemocional posto no âmbito da formação precisa ser desnudado, as análises precisam ir além das aparências das sedutoras propostas de formação, principalmente as referendadas pelas agências empresariais de educação.

A partir do entendimento de que a função da escola é a partilha do saber construído pela humanidade, histórico e culturalmente produzido, depreende-se que a formação e a emancipação humanas devem assumir a direção dessa construção. Uma constituição dialética, que supera as dicotomias e percebe a unidade teoria e prática, afeto e cognição, indivíduo e sociedade, não dialoga

com programas de treinamento dos aspectos socioemocionais – que só fazem evidenciar a naturalização, a psicologização e a patologização dos fenômenos escolares.

Em síntese, considera-se ainda bastante atual o questionamento lançado por Martins (2004), quando alerta para a necessidade de definir sempre nas discussões sobre competências, o para que e para quem, a fim de que sua real intenção fique mapeada. Ações e propostas que inserem os aspectos socioemocionais como partícipes do processo de aprendizagem mediados por uma visão de unidade, se faz necessária e profícua no momento que também se pensa a real contribuição da Psicologia e do profissional da Psicologia na escola. Mas, por enquanto, continuemos nosso caminho de reflexões com a força das palavras e dos sonhos do escritor português:

A força do pensamento haverá de criar coisas incríveis, científicas, intuitivas, maravilhosas, profundas, necessárias, movedoras, salvadoras, deslumbrantes ou amigas. Pensar é como fazer. Quem só faz e não pensa só faz uma parte. Para a beleza é imperioso acreditar. Quem não acredita não está preparado para ser melhor do que já é. Até para ver a realidade é importante acreditar. A minha mãe dizia que eu virei um sonhador. Para mudar o mundo, sei bem, é preciso sonhar acordado. Apenas os que desistiram guardam o sonho para o tempo de dormir. (MÃE, 2019, p. 31).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2/2015*. Brasília, DF: CNE/CP, 2015. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o. Acesso em 10 maio 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. *Medida Provisória n. 746*, de 22 de setembro de 2016. 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 10 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 22 de dezembro de 2017. 2017. Disponível em http://basenacional_comum.mec.gov.br/imagem/historico/RESOLUCAOCNECP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 12 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 22/2019*, aprovado em 07 de novembro de 2019. 2019a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&categoryslug=dezembro-2019pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 20 de dezembro de 2019. 2019b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 15 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 14*, aprovado em 10 de julho de 2020. 2020a. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF. Acesso em 15 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 27 de outubro de 2020. 2020b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164_841-rcp001-20&categoryslug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 maio 2021.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico – do nascimento à velhice*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2017.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Competências socioemocionais: material para discussão*. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. *Revista da Escola Anna Nery*, v. 22, n. 3, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf. Acesso em 5 dez. 2018.

MÃE, Valter Hugo. *As mais belas coisas do mundo*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Marcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. p. 1-20. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, São Paulo, v. 22, 2022. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>. Acesso em 4 mar. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. p. 219-242. *Educação e Sociedade*, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 130, jan.-mar. 2015. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQ_ZKjB7GdLJH/. Acesso em 4 mar. 2022.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A magia das competências na educação básica. In: FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (orgs.). *Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação*. Chapecó, Santa Catarina: Livrologia, 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Escogidas*, v. 3. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. O significado histórico da crise na Psicologia. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VITAL, Soraya Cunha Couto. *Formação continuada de professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativas*. Tese Doutorado Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2021. Disponível em <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/9066>. Acesso em 8 abr. 2022.

Submetido em setembro de 2022

Aprovado em novembro de 2022

Informações das autoras

Soraya Cunha Couto Vital
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
E-mail: sorayavital@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5716-5605>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9148635320968031>

Sonia da Cunha Urt
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
E-mail: sonia.urt@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0309-3498>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5338193871900977>