



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GIOVANA BRITO BERTOLINI FIRMINO

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES
MORAIS: CONCEPÇÕES DA EQUIPE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
TÉCNICA**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GIOVANA BRITO BERTOLINI FIRMINO

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES
MORAIS: CONCEPÇÕES DA EQUIPE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
TÉCNICA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Carmen Lúcia Dias

370
F525a Firmino, Giovana Brito Bertolini.
Aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais: concepções da equipe do Ensino Médio de uma escola técnica. / Giovana Brito Bertolini Firmino – Presidente Prudente, SP, 2022.
142 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) --
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2022.
Bibliografia.
Orientadora: Prof^a. Dra. Carmem Lúcia Dias.

1. Aprendizagem socioemocional.
2. Valores morais. 3. Estudantes do Ensino Médio. I.
Título.

GIOVANA BRITO BERTOLINI FIRMINO

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES
MORAIS: CONCEPÇÕES DA EQUIPE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
TÉCNICA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 21 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Carmen Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof.^a. Dr.^a. Elsa Midori Shimazak
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof.^a. Dr.^a. Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Bauru – SP

Dedico este trabalho ao meu grande amor, encontro de almas,
Marco Antônio.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e à Nossa Senhora, por mais essa graça recebida, pela força e clareza nas horas mais difíceis, por vezes desesperadoras, mas que nunca me fizeram desistir, sempre com o propósito da vitória.

Ao meu marido, Marco Antônio, minha completude. Porto seguro que me ampara em todos os momentos, tornando esta trajetória acadêmica uma conquista de ambos. Obrigada por estar ao meu lado!

Aos meus pais, Leivy e Arlete, que sempre enfatizaram a importância da educação na formação de um ser humano digno e ético, tornando-me em quem sou hoje.

À minha avó, Delmira, que, por um erro médico, ficou com sequelas mentais irreversíveis, despertando em mim o amor em cuidar do ser humano incondicionalmente e escolher a enfermagem como profissão.

À minha querida orientadora, Carmen Lúcia, sempre amiga, comprometida, organizada, próxima e desprendida de convenções. Com afeto e profissionalismo, ampliou os meus horizontes científicos com ensinamentos que jamais pensei que alcançaria. Meus agradecimentos nunca serão suficientes pela grandeza de ser humano e profissional que verdadeiramente é.

Ao meu colega da pós-graduação, Fernando, com quem construí vínculos sinceros de amizade, dividindo angústias e alegrias, o que tornou mais leves os momentos conflituosos. Meus sinceros agradecimentos.

Às minhas amigas de trabalho, Marisa Ramos e Marisa Ortiz, que não mediram esforços em me auxiliar e incentivar durante este percurso de formação. Obrigada por vocês fazerem parte da minha vida, amigas fiéis!

À Ina, Renata, Jaqueline e Keid, cada uma em suas funções, são muito mais que funcionárias acadêmicas, são profissionais comprometidas em fazer a diferença no nosso dia a dia. Obrigada pela disponibilidade e carinho. Vocês são maravilhosas!

Agradeço às professoras Elsa e Rita Melissa, por terem aceitado o convite de participar da minha banca e partilhado suas experiências e conhecimentos vastos.

Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho fosse realizado. Meus sinceros e profundos agradecimentos.

Ser “moral” implica em **pensar nos outros**, em **qualquer outro**, na humanidade...

Ser “moral” implica em **ter vontade**: querer **raciocinar além** do próprio “eu” ...

MENIN, 1996, p.41.

RESUMO

A aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais: concepções da equipe do ensino médio de uma escola técnica

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista - Área de concentração: Educação - Linha de Pesquisa: Formação e ação do profissional docente e práticas educativas. Com a implementação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao se referir às habilidades cognitivas, destaca também a preocupação com as Competências Socioemocionais (CSEs) pois apenas a habilidade intelectual ou cognitiva prevaleceu por muito tempo no processo de ensino e de aprendizagem. A BNCC normatiza esse conjunto de competências e habilidades apontadas como essenciais, mas não instrumentaliza como os professores desenvolverão esses conteúdos de forma a atingir a formação integral dos estudantes, porém propõe possibilidades para a operacionalização dessas habilidades, de acordo com a realidade de cada escola e do contexto social destas. Os objetivos desta pesquisa são conhecer, analisar e compreender o trabalho docente voltado ao desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral de alunos do ensino médio de uma escola técnica do interior paulista. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores de uma Escola Técnica do Estado de São Paulo; para a interpretação dos dados, recorreu-se à Análise Textual Discursiva, fundamentando-se em autores da psicologia da moralidade. Os resultados apontam a importância da formação continuada docente voltada para a educação em valores para subsidiar a construção das aprendizagens socioemocionais, pois os docentes sentem dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos relacionadas aos assuntos que envolvem ética, valores morais e CSEs. Nota-se que existe uma atenção em se trabalhar aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências cognitivas de cunho técnico, pois o docente sente maior responsabilidade e preocupação em preparar o aluno com melhor qualificação técnica para o mercado de trabalho. Portanto, observa-se uma lacuna formativa docente relacionada a outros aspectos educacionais tais como as aprendizagens socioemocionais, educação em valores e legislações educacionais, que são permeadas pelo diálogo reflexivo e rotineiro, ampliando a criticidade docente em relação às suas práticas, ações e responsabilidades e modificando a práxis docente. Espera-se que esta pesquisa possa fornecer elementos de base e orientação ao professor para o desenvolvimento das CSEs com vistas à construção da autonomia intelectual e moral dos adolescentes em formação.

Palavras-chave: aprendizagem socioemocional; valores morais; adolescentes; Base Nacional Comum Curricular; ensino médio.

ABSTRACT

Socio-emotional learning and the construction of moral values: conceptions of the high school team of a technical school

This dissertation was developed in the Graduate Program in Education at University of West Paulista- Area of concentration: Education - Line of Research: Training and action of the teaching professional and educational practices. With the implementation, the National Common Curriculum Base (BNCC), when referring to cognitive skills, also highlights the concern with Socioemotional Competencies (CSEs) because only intellectual or cognitive ability prevailed for a long time in the teaching and learning process. The BNCC regulates this set of skills and abilities identified as essential but does not provide tools for how teachers will develop these contents in order to achieve the integral formation of students, but proposes possibilities for the operationalization of these skills, according to the reality of each school and of their social context. The objectives of this research are to know, analyze and understand the teaching work aimed at the development of CSEs for the construction of intellectual and moral autonomy of high school students from a technical school in the interior of São Paulo. Semi-structured interviews were used with teachers from a Technical School in the State of São Paulo; for the interpretation of the data, we used the Discursive Textual Analysis, based on authors of the psychology of morality. The results point to the importance of continuing teacher education focused on education in values to support the construction of socio-emotional learning, as teachers experience difficulties in developing pedagogical work with students related to issues involving ethics, moral values and CSEs. It is noted that there is attention in working on aspects related to the development of cognitive skills of a technical nature, as the teacher feels greater responsibility and concern in preparing the student with better technical qualifications for the job market. Therefore, there is a gap in teacher training related to other educational aspects such as socio-emotional learning, education in educational values and legislation, which are permeated by reflective and routine dialogue, increasing teacher criticality in relation to their practices, actions and responsibilities and modifying teaching practice. It is hoped that this research can provide basic elements and guidance to the teacher for the development of CSEs with a view to building the intellectual and moral autonomy of adolescents in training.

Keywords: socio-emotional learning; moral values; teens; Common National Curriculum Base; high school.

LISTA DE SIGLAS

BDTD -	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPI -	Comitê Assessor de Pesquisa Institucional
CASEL -	<i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i>
CEET -	Centro Estadual de Educação Tecnológica
CEETPS -	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONSIP -	Conselho das Instituições de Pesquisa
CPDI -	Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
CPS -	Centro Paula Souza
CSEs -	Competências Socioemocionais
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
ETEC -	Escola Técnica do Estado de São Paulo
ETESP -	Escola Técnica de São Paulo
FATEC -	Faculdade Estadual de Tecnologia
ITC -	Instituto de Tecnologia e Ciência
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS -	Ministério da Saúde
OCDE -	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS -	Organização Mundial de Saúde
ONU -	Organização das Nações Unidas
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPG -	Plano Plurianual de Gestão
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PCNEM -	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SP -	São Paulo
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESTE -	Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Levantamento de dados.....	17
Quadro 2 -	Artigos selecionados na CAPES.....	18
Quadro 3 -	Dissertações selecionadas da BDTD.....	19
Quadro 4 -	Resumo dos Estágios de Desenvolvimento Cognitivo-Afetivo da Teoria Psicogenética, de Jean Piaget (1896-1980).	53
Quadro 5 -	Resumo dos Estágios de Desenvolvimento do Juízo Moral da “Teoria Cognitivo-evolutiva da moralidade”, de Lawrence Kohlberg (1927-1987).....	55
Quadro 6 -	Objetivos e procedimentos metodológicos.....	84
Quadro 7 -	Identificação do perfil (equipe de professores do ensino médio e do técnico)	93
Quadro 8 -	Categorias e subcategorias de análises	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Decreto-lei estadual de 6 de outubro de 1969	28
Figura 2 -	Estudante na oficina de mecânica (1910).	30
Figura 3 -	Estudantes na oficina de mecânica (1935).	31
Figura 4 -	Estudante na oficina de usinagem (2019).	31
Figura 5 -	Estudantes no laboratório de enfermagem (2021)	32
Figura 6 -	Mapa das unidades Etecs no Estado de São Paulo	33
Figura 7 -	Antiga sede do CPS	33
Figura 8 -	Sede atual do Centro Paula Souza – vista de frente.....	34
Figura 9 -	Sede atual do CPS – vista lateralmente.....	34
Figura 10 -	Esquema resumido de práticas morais de acordo com PUIG (2004) ..	66
Figura 11 -	Roda CASEL da estrutura de trabalho com as CSEs	76
Figura 12 –	Esquema resumido sobre as CSEs, de acordo com o Instituto Ayrton Senna	78

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
	SEÇÃO I	24
1	ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA	24
1.1	Escola Técnica Estadual – ETEC	25
1.2	A BNCC e sua interface com o Plano Plurianual de Gestão e o Projeto Político Pedagógico	35
1.3	O ensino médio e a adolescência	41
	SEÇÃO II	46
2	EDUCAÇÃO EM VALORES	46
2.1	Considerações sobre o desenvolvimento moral	47
2.1.1	O desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo-evolutiva	48
2.1.1.1	Jean Piaget	49
2.1.1.2	Lawrence Kohlberg	54
2.2	A autonomia moral e a construção de valores	57
2.2.1	A construção de valores e o desenvolvimento da identidade e da autonomia moral	58
2.2.2	A importância da educação em valores para a formação ética e integral do indivíduo	62
	SEÇÃO III	69
3	AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E OS VALORES SOCIOMORAIS	69
3.1	Alguns aspectos históricos e legais das competências socioemocionais	71
3.2	A contribuição da Psicologia Moral para a aprendizagem socioemocional	81
	SEÇÃO IV	84
4	METODOLOGIA	83
4.1	Delineamento da pesquisa	84
4.2	Participantes da pesquisa e local de realização	87
4.3	Procedimentos de coleta e análise dos dados	88
	SEÇÃO V	92
5	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	92
5.1	Caracterização dos participantes	92
5.2	Categorias e subcategorias	94
	SEÇÃO VI	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICES	132
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)	133
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)	136
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA- Coordenador(a) Pedagógico(a)	139
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA- Professor(a) de ensino médio e técnico	141

INTRODUÇÃO

Esta dissertação iniciou-se com as observações e reflexões sobre a minha prática profissional durante esses 15 anos de docência em Enfermagem, em cursos de graduação e ensino técnico, 12 deles dedicados à ETEC - Escola Técnica do Estado de São Paulo.

Como enfermeira de formação, desde recém-graduada, dividi minha vida profissional entre a função de enfermeira assistencial e de docente de enfermagem, e minha preocupação foi olhar o bem-estar humano direcionado à saúde do indivíduo e da população.

Dessa forma, procuro ampliar os horizontes para além do cuidado físico e do mental, buscando construir valores éticos e morais, o respeito e a empatia, principalmente ao cuidar de outro ser humano, pois são essenciais à profissão, somando isso, assim, ao dia a dia docente.

Com a função de professora de enfermagem, durante as práticas escolares, ao observar os estudantes nas aulas e estágios curriculares do Curso Técnico em Enfermagem e no convívio com os alunos do ensino médio por meio de atividades interdisciplinares, percebi haver um aumento considerável de depressão, ideação suicida, tristeza intensa, falta de perspectiva, automutilação, uso de medicamentos controlados, vícios em drogas lícitas, dentre outros, principalmente entre os adolescentes do ensino médio.

Aflige-me, especialmente, por serem jovens em processo de formação expressando tais pensamentos e comportamentos. Assim, a escolha em realizar um aprimoramento profissional de mestrado veio ao encontro de uma inquietação sobre a saúde dos estudantes aliado à vontade em ser uma melhor professora, por meio do aprofundamento da área educacional, contribuindo para uma formação de qualidade dos alunos, usando as práticas pedagógicas para auxiliar na formação afetiva e socioemocional e, em consequência, melhorando a saúde e bem-estar.

Entender a importância da função docente na formação do indivíduo remete, portanto, ao fato de que a escola contempla muitos aspectos além de uma instituição arquitetônica entre muros, envolve também se vislumbrar e planejar uma formação que acompanhe a complexidade, que forme para a “vida” extramuros, ou seja, que contemple a formação integral do indivíduo.

A escola é um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só nos livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Um contato amoroso entre seres que preenchem a vida (ABED, 2002, p. 23).

A evolução tecnológica e da informática, com conteúdo prontos, rápidos e instantâneos e a transmissão de informações e instruções, tornou-se inerente à escola, pois, na internet, existem várias informações, passo a passo, sobre assuntos diversos, conteúdos prontos e detalhados em um *click*. Assim, levanta-se a seguinte reflexão: por que ainda existem escolas, se o computador transmite o que se deseja?

Porque o computador é um instrumento, dentre outros, que transmite informações, e a escola tem outras como a de construir conhecimento, com a mediação do professor, desenvolver a criticidade, formar vínculos afetivos, por meio da convivência e das relações interpessoais.

Deve-se entender que contemplar somente os aspectos cognitivos do indivíduo não é o suficiente à formação deste, necessitando-se da formação entre os pares, da convivência e da vivência com o outro e da formação socioafetiva, pois não é somente o cognitivo que faz um indivíduo completo, física e mentalmente saudável e inserido.

Defende-se que somente a formação cognitiva e lógica, por meio da transmissão de informações, não contempla as diversas competências e saberes que o estudante necessita desenvolver e aprender como indivíduo para a participação social como cidadão, ter identidade e se colocar perante o outro, estar engajado em sua família, com os amigos e em outros grupos sociais em que vive, respondendo, com ética, autonomia, cidadania e democracia, às demandas da sociedade.

Nesse contexto, como política pública instalada atualmente no cenário educacional, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) - aponta o compromisso com a educação integral, contemplando também a formação afetiva na vida escolar como parte da complexidade do desenvolvimento humano:

[...] o seu compromisso com a educação integral. 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 (BRASIL, 2018a, p.14).

Assim, a educação, em suas dimensões intelectuais, morais, sociais e afetivas, mobiliza recursos, conhecimentos e saberes vivenciados, em busca da “competência”. Para Dias,

[...] a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. (DIAS, 2010, p.75).

A BNCC (2018a) diz que competências são [...] “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 8), sendo assim, a educação está além de processos racionais, de formação cognitiva, com vistas a uma formação totalitária na complexidade humana, afetiva e cultural em que o estudante está inserido.

As transformações sociais e tecnológicas, as exigências do mercado de trabalho, a interconectividade, dentre outros, fazem com que a construção das CSEs – Competências Socioemocionais - no ambiente escolar auxilie, em diversos aspectos, o desenvolvimento do indivíduo, com o gerenciamento das emoções, estabelecimento de relações de respeito, empatia, tomada de decisões responsáveis e justas etc.

As competências socioemocionais incluem a capacidade de cada um lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, de ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas. Elas são utilizadas no nosso dia a dia de forma sistemática e integram todo o processo de formação de uma pessoa como um ser integral: indivíduo, profissional e cidadão (HIBOO, [2021], não paginado).

Nessa perspectiva, entendendo que, no ensino médio, o público é formado por adolescentes, sendo uma fase de transformações físicas e emocionais evidenciadas, pelas quais eles se percebem e se colocam no meio social buscando sua identidade, existe a importância da convivência interpessoal para o desenvolvimento sadio da ética e da moral.

Dessa forma, as aprendizagens socioemocionais na escola devem-se pautar na construção da educação em valores, ocorrendo diariamente, em ações coletivas e/ou individuais, com ética e democracia, para a construção de vínculos afetivos, refletindo no comportamento e desempenho escolar, pois trata-se da formação dos indivíduos.

Para Puig (1998), valores morais são orientações de julgamento, pois revelam como as coisas devem ser, conforme determinado no contexto social e da comunidade em que se vive. São esses valores que presidem o correto, portanto, sua finalidade é auxiliar nos comportamentos humanos e suas motivações.

Valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos dirigidos a objetos, pessoas, relações e também a si mesmo, eles contribuem para que uma pessoa consiga ter seu comportamento orientado e coerente, permitindo que suas decisões sejam mais conscientes e autônomas, pois são como guias de conduta necessários quando uma pessoa se encontra em situações controvertidas (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007, p. 122).

Assim, em razão da importância das aprendizagens socioemocionais pautadas pela educação em valores na docência, a construção desta pesquisa de mestrado ocorreu por meio de entrevistas com docentes do ensino médio e do técnico e análise dos documentos da escola pesquisada, com o intuito de conhecer o trabalho realizado com as CSEs e valores morais.

O objetivo geral visou conhecer, analisar e compreender o trabalho docente voltado ao desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral de alunos do ensino médio de uma escola pública e técnica do interior paulista.

Para a efetivação do objetivo geral, foram definidos os objetivos específicos: analisar a inserção das CSEs no PPP - Projeto Político Pedagógico - e no PPG - Plano Plurianual de Gestão do Ensino Médio - de uma escola pública e técnica e analisar a experiência do professor no desenvolvimento das CSEs junto aos alunos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Com a finalidade de verificar a produção acadêmica sobre os assuntos relacionados à construção das aprendizagens socioemocionais e valores morais no ensino médio, foram realizadas pesquisas em bases de dados brasileiras, o Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - e a BDTD - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, disponíveis para a pesquisa de trabalhos acadêmicos publicados.

A pesquisa desenvolvida foi realizada levando-se em consideração o recorte temporal das produções sobre o tema nos últimos seis anos, no período de 2015 a 2021, em razão das CSEs na educação recente e da aprovação da BNCC.

Foram selecionados artigos, periódicos e dissertações em português e revisados por pares. Posteriormente, foram observados, primeiramente, os títulos, e os que não apresentaram proximidade com o conteúdo não foram selecionados para leitura do resumo. Quanto aos descritores utilizados para tal levantamento nas bases de dados, foram Socioemociona*, “Valores morais”, “Adolescentes”, “Base Nacional Comum Curricular”, “Ensino Médio”, Ensino Técnico”.

São apresentados, no Quadro 1, os resultados quantitativos do levantamento das pesquisas.

Quadro 1 – Levantamento de dados

Descritores	Base	Resultados	Base	Resultados
“socioemocional” AND “Ensino Médio”	CAPES	19	BDTD	24
socioemociona* AND “valores morais”	CAPES	02	BDTD	02
“valores morais” AND “Ensino Médio”	CAPES	12	BDTD	09

Fonte: A autora.

Na fonte de pesquisa, o Portal de Periódicos da CAPES compreendendo várias bases de dados, localizaram-se 33 trabalhos, sendo 19 com os descritores “socioemocional” AND “Ensino Médio”, dois com socioemocio* AND “valores morais” e 12 com “valores morais” e “Ensino Médio”. Na BDTD, somaram 34 resultados, sendo 24 com os descritores “socioemocional” AND “Ensino Médio”, dois com socioemocio* AND “valores morais” e nove com “valores morais” e “Ensino Médio”.

Totalizando-se 67 resultados encontrados entre teses, dissertações, artigos e periódicos, foram realizadas as leituras do título e resumo, porém apenas sete estudos atenderam às necessidades da pesquisa, em razão da importância da escola em auxiliar na formação do adolescente no desenvolvimento dos valores morais e das CSEs. Nos Quadros 2 e 3, apresenta-se a tabulação por bases de dados.

Quadro 2 - Artigos selecionados na CAPES

Autor	Título do Artigo	Tipo e Ano	Objetivo	Resultados
Arceo, Frida; Vázquez-Negrete, Verónica; Díaz-David, Adolfo.	Significados de la experiencia de la escuela secundaria para estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.	Revista Latino-americana de Ciências Social, Niñez y Juventud, 2019.	Conhecer a identidade dos adolescentes considerados pela instituição escolar como "maus alunos" ou problemáticos devido ao seu mau desempenho escolar ou mau comportamento. Compreender, a partir de sua própria perspectiva, como têm vivido a experiência escolar no Ensino Médio que frequentam e de que forma isso os tem levado a uma construção identitária quanto às suas capacidades de alunos.	Existe a necessidade em trabalhar com os adolescentes para a tomada de consciência de situações de risco, a compreensão crítica dos fatores presentes, a aquisição de competências para maior autodireção na aprendizagem, para gerenciamento de emoções e colaboração.
Salles, Andréia Mansk Boone; Alencar, Heloisa Moulin de.	Moralidade, representações e projeções de si de adolescentes com indícios de altas habilidades/super dotação.	Revista Holos (UFRN), 2019.	Verificar a relação entre as representações de si positivas e os projetos de vida de adolescentes com indícios de altas habilidades/superdotação, e analisar as justificativas para cada relação mencionada apresentavam elementos vinculados à moralidade.	Os participantes possuem a potencialidade de construir personalidades éticas. No entanto, a presença de justificativas com conteúdo não morais e não éticos sinalizam para a necessidade de se trabalhar com questões morais e éticas entre os discentes.
Santos, Everton Diniz dos	Trapaças em avaliações escolares: uma análise estatística do comportamento humano.	Acta Scientiarum. Education (UEM), 2019.	Identificar o perfil comportamental de estudantes que trapaceiam em exames, para auxiliar na elaboração de estratégias adequadas a redução da frequência desta transgressão nas escolas e	Destacaram que a postura de um indivíduo perante a transgressão em exames, se diferencia significativamente entre os gêneros, posicionamento religioso, nível de estudo entre outros elementos. Foram empregados no delineamento do perfil comportamental humano perante o hábito de

			concursos.	'colar', para auxiliar o docente na elaboração de estratégias eficazes para coibir esta transgressão, e suas consequências para a sociedade.
--	--	--	------------	--

Fonte: A autora.

Quadro 3 - Dissertações selecionadas da BDTD

Autor	Título do Artigo	Tipo e Ano	Objetivo	Resultados
Oliani, Karen Granzotto	Associação entre violência e habilidades socioemocionais dos alunos do Ensino Médio.	Dissertação, 2016, USP.	Examinar a associação entre exposição à violência e as habilidades socioemocionais de alunos do Ensino Médio da rede pública do estado do Rio de Janeiro, dada a hipótese de que essas últimas funcionariam como mediadoras de parte do efeito da violência sobre desempenho escolar.	Conclui-se que as habilidades socioemocionais mais associadas à criminalidade são amabilidade, extroversão e abertura a novas experiências, cujas relações demonstraram coeficientes negativos.
Missori, Leticia Lavorini	A convivência como promotora da autonomia moral: construção de instrumentos de avaliação em escolas de Ensino Médio.	Dissertação, 2021, UNICAMP.	Construir instrumentos de medida adequado à realidade das escolas brasileiras, para avaliar a qualidade da convivência na perspectiva de estudantes, docentes e equipe gestora de Ensino Médio de escolas públicas e privadas.	Contribuir com os instrumentos de avaliação para que a escola obtenha informações úteis para a elaboração e avaliação de propostas de intervenção para a melhoria da qualidade da convivência.
Zambianco, Danila Di Pietro.	As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral.	Dissertação, 2020, UNICAMP.	Reunir e mapear a produção de artigos acadêmicos nacionais e internacionais referentes a programas escolares para o desenvolvimento	Embora se reconheça que as competências socioemocionais são necessárias para uma educação integral, defende-se que elas precisam ser reguladas pelos valores morais, ou seja, pela presença do autorrespeito na

			de CSEs, destinados a alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, também analisar em que medida os programas SEL mapeados favorecem efetivamente tanto o desenvolvimento socioemocional quanto o moral dos alunos.	personalidade. Na intenção de promover uma aproximação dos campos socioemocional e moral, propõe-se um conceito e um framework para competências sociomoraís-emocionais que sejam condizentes à educação integral.
Macedo, Alex Araújo	Moralidade na adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento moral.	Dissertação, 2015, UFMT.	Investigar as concepções sobre a moralidade dos professores do Ensino Médio e a contribuição no processo de desenvolvimento e julgamento morais dos alunos adolescentes inseridos no contexto escolar.	Verificou-se que a concepção de moralidade heterônoma dos professores não se distancia, qualitativamente, do desenvolvimento moral, no nível convencional de moralidade, dos alunos adolescentes. Observou-se que, na concepção dos professores, que a moralidade é uma construção social e histórica, externa ao indivíduo e desenvolver a moralidade dos alunos significa educar para o respeito às regras e normas da sociedade.

Fonte: A autora.

A partir das pesquisas realizadas, retifica-se, nos trabalhos selecionados, a importância da aprendizagem socioemocional e da educação moral na formação educacional dos adolescentes no ensino médio, para as relações interpessoais e a convivência em grupo, o impacto da qualidade delas influencia diretamente nos comportamentos individual e social.

Para Missori, (2021, p.16), “A escola precisa se tornar um local que tenha possibilidade de desenvolver uma convivência ética, baseada em valores morais, com foco no pleno exercício da cidadania”. Tognetta e Vinha afirmam que

[...] somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades pode promover uma autodisciplina que o tornará capaz

de regular o seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer a ordens exteriores à sua consciência. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 133).

Portanto, a convivência e as relações interpessoais estão relacionadas aos processos de estados de heteronomia e autonomia moral, conseqüentemente, na construção das aprendizagens socioemocionais, sendo a escola um local relevante para o adolescente e o desenvolvimento da autonomia moral. “O indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529).

Assim, para que ocorram as aprendizagens socioemocionais, faz-se necessário o desenvolvimento dos valores morais como suporte para a construção de personalidades éticas para haver uma formação integral. De acordo com Zambianco, (2020),

A necessidade de favorecer a construção de personalidades éticas simultaneamente com um trabalho efetivo com as CSE, pois, enquanto estas auxiliarão no como agir, a moral ajudará no porquê agir. A integração de tais competências, quando reguladas pela moral, conferirá ao sujeito um sentimento de satisfação por ter escolhido agir de maneira justa, solidária ou respeitosa... Em resumo, vemos que as CSE promovem êxito na vida: enquanto a moral avança na busca de uma vida digna, a ética intenta uma vida plena (ZAMBIANCO, 2020, p.378).

Dessa forma, para que sejam construídas as CSEs e a fim de que não se tornem superficiais, o docente deve compreender os valores morais, pois estes norteiam as aprendizagens socioemocionais, para que consiga desenvolver sua ação no contexto educativo da formação socioemocional.

Isso remete à reflexão de que a BNCC (BRASIL, 2018a) normatiza, mas não instrumentaliza o docente para o desenvolvimento das CSEs, porém gera possibilidades para a operacionalização destas, de acordo com as realidades de cada escola e de seu contexto social.

Convém lembrar-se que, nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) -, alguns valores no tema transversal ética já haviam sido contemplados, porém, com a incorporação CSEs a partir da BNCC (BRASIL, 2018a), ampliou-se a importância do desenvolvimento socioafetivo no ambiente escolar. Dessa forma, a hipótese desta pesquisa é que as condições para o desenvolvimento das CSEs, incluindo a formação do professor, não colaboram para o trabalho pedagógico com vistas à construção da autonomia moral.

Assim, surgem alguns questionamentos: Qual a percepção dos professores do ensino médio de uma escola pública e técnica em relação à BNCC, às Competências Gerais da Educação e, mais especificamente, às CSEs? Como eles concebem a transposição dos PCNs para a BNCC, com ênfase nas Competências Gerais da Educação e, mais especificamente, nas CSEs? E, de acordo com a BNCC, como eles estão trabalhando a construção das CSEs, ou seja, as aprendizagens socioemocionais com seus alunos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral?

Esta dissertação apresenta embasamento epistemológico da Teoria Cognitivo-Evolutiva com estudos piagetianos, dentre outros, a respeito do desenvolvimento intelectual e moral, como também da aproximação das CSEs e dos valores sociomoraes - com o aporte da psicologia da moralidade -, sendo organizada em cinco seções e a introdução, acima discorrida.

A primeira seção se dedica a algumas considerações sobre o ensino técnico, contextualizando histórica e legalmente o surgimento das escolas técnicas. Também há uma contextualização histórica da legislação referente à educação do ensino médio e, por fim, algumas considerações sobre a adolescência, o desenvolvimento físico e comportamental desta fase, suas vulnerabilidades e a importância da formação integral.

A segunda seção dedica-se à educação em valores, discorrendo sobre o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, moral e afetiva com suporte da Teoria Cognitivo-Evolutiva, de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, compreendendo a construção de valores morais e do desenvolvimento da personalidade autônoma e refletindo sobre a importância da educação em valores.

A seção de número 3 percorre as competências socioemocionais, alguns aspectos históricos e legais assim como as contribuições da Psicologia Moral e o desenvolvimento de personalidades morais como suporte para as aprendizagens socioemocionais.

Na seção de número 4, descrevem-se a metodologia, a abordagem utilizada nesta pesquisa e, em seguida, os participantes e o local de realização, os procedimentos de coleta e a forma de análise dos dados.

Na seção de número 5, apresenta-se a discussão dos dados, à luz da fundamentação teórica utilizada. Por fim, tecem-se as considerações finais.

Portanto, espera-se que esta pesquisa possa fornecer subsídios ao professor para o desenvolvimento das CSEs com vistas à autonomia intelectual e moral dos alunos, observando a aproximação dos dois campos de conhecimento: das CSEs e dos valores sociomorais.

SEÇÃO I

1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA

A pedagogia tecnicista surgiu como uma vertente educacional, entre a pedagogia tradicional e da pedagogia nova, em resposta a vários interesses e contextos econômicos e históricos. Saviani diz sobre a pedagogia tecnicista:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem ajustar-se as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI¹, 2009, p.11).

Assim, a pedagogia tecnicista configurou-se e permanece até hoje, pois, com o nascimento das escolas técnicas, esse modelo foi se fixando, estruturado como um modelo de ensino próprio e padronizado, com possibilidades de qualificação profissional e ramificações.

Para isso, considera-se a importância econômica, impulsionada pela força de trabalho mercadológica, na qual o sistema educacional constrói, em um processo histórico e com intenções diversas:

[...] a escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos 'competentes' para o mercado de trabalho, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LIBANEO¹, 1989, p. 290).

Diante dessa citação, mesmo havendo mudanças pedagógicas em vários aspectos educacionais, há a constituição pré-determinada do currículo, a instrução

¹ Saviani/Libaneo: Autores das Tendências Pedagógicas Progressistas mencionados nesta pesquisa para o contexto explicativo da Escola Tecnicista.

verticalizada de modelos, na grade curricular, a partir de bases tecnológicas padronizadas e sistematizadas, sendo estipulado um tempo pré-determinado para serem realizados os conteúdos, privilegiando conteúdos cognitivos, que muitas vezes limitam o trabalho docente.

Talvez, esses aspectos escolares são derivados da tendência tecnicista, e tentar encontrar o equilíbrio entre um currículo padronizado, seguindo a BNCC, e contemplar as CSEs são as questões que os docentes devem compreender, para que, dessa forma, possam entender onde estão inseridos e, assim, o que devem construir.

No próximo subitem, apresentam-se algumas considerações acerca da história da educação técnica no Brasil e do CPS - Centro Paula Souza -, que oferta ensino profissional em escola pública. O local é uma autarquia do Governo do estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

1.1 Escola Técnica Estadual – ETEC

A educação profissionalizante e/ou técnica objetiva-se principalmente no preparo para o trabalho; no Brasil colonial, antes da vinda da família real, era de pouca importância, pois o único propósito dos ofícios profissionais coincidia com a captação e exploração de riquezas para a Coroa de Portugal.

Há registros, como aprendizes de ofícios, de índios e escravos, destinados às classes sociais baixas. Havia ensino de ofícios para o trabalho mais especializado, na Casa de Fundição e de Moeda, destinados ao filho de homens brancos. Também se contava com os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenal da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas (BRASIL, 2009a).

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, o ensino profissionalizante teve o incentivo de D. João VI, com a finalidade de melhorar a economia por meio da abertura dos portos ao comércio estrangeiro e da instalação de fábricas no Brasil. Com isso, criou-se o Colégio de Fábricas em 1809, o primeiro estabelecimento educacional instalado pelo poder público, destinado à formação de ofícios a artífices e aprendizes.

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem

dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (BRASIL, 2009a).

Em 1827, houve a primeira organização do ensino público no Brasil, em razão aprovação, pela Câmara, do projeto da Comissão de Instrução, sendo o ensino dividido em quatro graus distintos: 1º - pedagogias, que se destinavam ao 1º grau; 2º - liceus, que seriam o 2º grau; 3º - ginásios, destinados a transmitir conhecimento relativo ao terceiro grau; e 4º - academias, voltadas ao ensino superior, ou seja, ensino de ofícios incluso na 3ª série das escolas primárias e, depois, nos liceus no estudo de desenho, necessário às artes e ofícios (GARCIA, 2000).

Posteriormente, em 1934, houve a descentralização do ensino, ficando sob a competência do governo central o ensino superior e, das províncias, os ensinos primário e secundário, em razão do Ato Adicional, uma emenda constitucional, que instituiu mudanças administrativas no governo do Brasil, visando aumentar a autonomia das províncias (GARCIA, 2000).

Em 1906, durante a primeira República, foi aprovado um crédito do governo federal para que os estados criassem escolas técnicas profissionais (GARCIA, 2000). Esse período foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações (BRASIL, 2009a):

- Realização do ‘Congresso de Instrução’ que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: *‘A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis’* (BRASIL, 2009a).

Com o decreto nº 7.566, de 1909, foram criadas, nas capitais dos estados da República, “*Escolas de Aprendizes Artífices*” para os ensinos profissional, primário e gratuito, sendo estabelecido, por meio desse decreto, o marco do início da educação profissional e tecnológica como política pública no Brasil.

A partir de 1927, o Congresso Nacional aprovou projeto que tornava obrigatória a oferta, no país, do ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União (BRASIL, 2018b); em 1931, o decreto nº 20.158 que regulamentou o ensino profissional comercial (BRASIL, 1931).

Com o Estado Novo (1937 a 1945), governado por Getúlio Vargas, houve a priorização em investimentos em infraestrutura para o desenvolvimento industrial, como também foram implementadas várias medidas legais de proteção ao trabalhador, como a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho -, Justiça do Trabalho, Carteira de trabalho, entre outros.

Assim, a educação foi tratada como fator importante para o desenvolvimento econômico; em 1937, o ensino profissional e industrial estava descrito na CF – Constituição Federal - como dever do Estado e foi definido que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade (BRASIL, 2018b). Na década de 1940, houve o sancionamento de leis orgânicas que estruturaram o ensino técnico profissional: em 1942, foi organizado o ensino industrial, em 1943, promulgou-se a Lei do Ensino Técnico Comercial e, em 1946, foi instituída a Lei do Ensino Agrícola (BRASIL, 2018b).

Foram muitas mudanças estruturais que aconteceram desde a primeira década do século XIX até a metade do século XX, nos principais sistemas de governo que migravam de monarquia para república, com ascensão do capitalismo como sistema econômico, mudança no modo de produção, êxodo rural, entre muitos outros (FIALA, 2016), culminando, assim, na propagação e crescimento do ensino profissionalizante.

Em 20 de dezembro de 1961, foi outorgada a primeira LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -; em sua Seção III – “Do Ensino Técnico”, artigo 47, indicava a abrangência do ensino técnico de grau médio, contemplando os cursos industrial, agrícola e comercial (BRASIL, 1961), permitindo que os concluintes de cursos de educação profissional continuassem estudos no ensino superior. Havia, dessa forma, [...] “dois ramos diferenciados: propedêutico e profissionalizante, mas plenamente equivalentes para efeito de continuidade de estudos em quaisquer cursos superiores, independente da área pretendida”. (PONTES, 2012, p.42).

Em 1968, foi sancionada a lei federal nº 5.540, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola

média, permitindo a oferta de cursos superiores destinados à formação de tecnólogos (BRASIL, 1968).

Assim, para se seguir com a modernização do país e trazer benefícios econômicos, houve investimentos financeiros na educação, objetivando-se a produtividade educacional, já que havia a necessidade de recursos humanos para o mercado de trabalho, sendo adotada a tecnologia educacional.

Diante desse contexto histórico, em outubro de 1969 foi criada a entidade autárquica CEET - Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo -, com o objetivo de organizar os primeiros cursos superiores públicos de Tecnologia no estado de São Paulo, as denominadas FATECS - Faculdades Estaduais de Tecnologia -, dispondo de cursos relacionados às atividades de produção e indústria, visando à qualificação e aperfeiçoamento de profissionais e trabalhadores voltados para as novas demandas do mercado (SÃO PAULO, [2021a]).

Dessa forma, o CEET de São Paulo foi destinado a articular, realizar e desenvolver educação tecnológica nos graus médio e superior, com duração de dois ou três anos, iniciando suas atividades, na capital, em 1970, com três cursos na área da construção civil e dois na área da mecânica (SÃO PAULO, [2021a]).

Após quatro anos, esse centro foi renomeado, passando a ser CEETPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza -, em homenagem ao professor e engenheiro Antônio Francisco de Paula Souza (SÃO PAULO, [2021a]).

Figura 1- Decreto-lei estadual de 6 de outubro de 1969



Fonte: <https://www.cps.sp.gov.br/>.

Em 11 de agosto de 1971, foi publicada a Lei Federal de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, com a reformulação do ensino de 1º e 2º graus, houve a implantação da profissionalização universal e obrigatória do segundo grau, com a conclusão de uma habilitação profissional técnica ou auxiliar técnico, mudando a organização de ensino no país (BRASIL, 2018b).

Conforme diz o artigo 1º dessa lei, “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

A legislação definiu o ensino básico em duas etapas, fundamental e médio, com escola única de primeiro e segundo graus com funções formativa e profissionalizante, portanto, foi legalizada a profissionalização no ensino médio, sendo ministrada em escolas da rede e não somente em estabelecimentos especializados.

Naquele momento histórico da promulgação da lei, o Brasil estava em regime de ditadura civil-militar, sob a proteção do Ato Institucional nº 5, que restringia as liberdades democráticas; passava-se por um “aparente” crescimento acelerado da economia, o conhecido “milagre econômico”, basicamente no setor secundário - industrial, aumento do processo de urbanização, com várias regiões metropolitanas em desenvolvimento.

Os anos 1970 também ficaram marcados pelo forte crescimento econômico e pela urbanização do país, fazendo com que a classe média emergente das capitais e grandes cidades passasse a pressionar o governo pelo aumento de vagas nas universidades públicas, como forma de profissionalização e ascensão social. O chamado ‘milagre econômico’, propiciado pela industrialização do país, principalmente na região sudeste, reclamava por uma melhoria da mão de obra nos diferentes setores, que demandavam mais escolaridade e conhecimentos técnicos dos profissionais empregados (ARAÚJO, 2015, p.15).

Com o parecer 45/72, foram fixadas 52 Habilitações Profissionais Plenas Técnicas e 78 Habilitações Profissionais Parciais. O parecer nº76/75 redefiniu a lei 5.692/71 para a educação profissional, sugerindo uma formação básica para o trabalho e não uma especialização obrigatória.

Em 1982, a lei 7.044 modificou a educação profissional, antes obrigatória, tornando-a facultativa para o 2º grau, sendo indicada a “preparação para o trabalho”, em seu artigo 4º, ao invés de “qualificação para o trabalho”, conforme a lei 5.692/71.

Em paralelo às leis e diretrizes educacionais profissionalizantes, entre os anos de 1981 e 1982, o CPS foi expandido. Além dos cursos superiores das FATEC, passou-se a oferecer, também, ensino técnico de nível médio, sendo incorporadas administrativamente 12 unidades escolares profissionais de ensino técnico de nível médio do estado que integravam um convênio entre União, estado e municípios, as denominadas Escolas Técnicas Estaduais – ETEs (SÃO PAULO, [2021a]).

Em 1988, foram ofertadas as suas primeiras escolas com ensino técnico de nível médio, a ETEC e a ETESP - Escola Técnica de São Paulo -, que, a partir de 1994, passaram oficialmente a responder pelo ensino técnico e público no estado de São Paulo.

Figura 2 - Estudante na oficina de mecânica (1910)



Fonte: <https://www.cps.sp.gov.br/>.

Nota: Oficina de mecânica da antiga Escola Profissional Masculina, na década de 1910.

Figura 3 - Estudantes na oficina de mecânica (1935)



Fonte: <https://www.cps.sp.gov.br/>.

Nota: Estudantes durante atividade prática na oficina mecânica em 1935.

Figura 4 - Estudante na oficina de usinagem (2019)



Fonte: <https://www.cps.sp.gov.br/>.

Nota: Estudantes durante atividade prática no laboratório de usinagem em 2019.

Figura 5 - Estudantes no laboratório de enfermagem (2021)



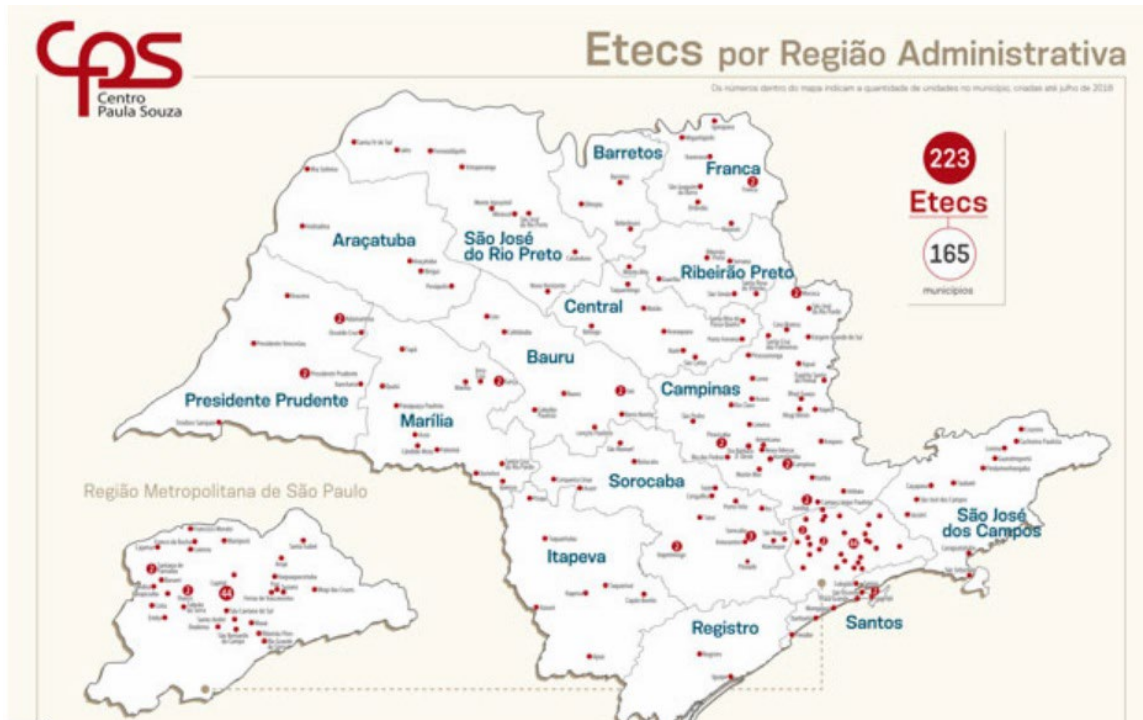
Fonte: A autora.

Nota: Estudantes durante atividade prática no laboratório de enfermagem 2021.

O CPS possui atualmente 223 ETEC, 74 FATEC em mais de 369 municípios, contemplando desde a qualificação básica até a pós-graduação (*stricto e lato sensu*) - nas ETEC, são 212 cursos ofertados -, consolidando-se como a maior instituição pública de ensino profissional da América Latina, além de ter se tornado reconhecido, em setembro de 2021, como o ITC- Instituto de Tecnologia e Ciência -, pelo CONSIP - Conselho das Instituições de Pesquisa do Estado de São Paulo -, podendo atuar com maior efetividade na área da pesquisa e tecnologia (SÃO PAULO, [2021b]).

Hoje possui aproximadamente de 322 mil alunos matriculados; deste montante, 228 mil estudantes estão nas Etec's, distribuídos entre o ensino médio, o técnico integrado ao médio e o ensino técnico, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, EJA - educação de jovens e adultos - e especialização técnica (SÃO PAULO, [2021b]).

Figura 6 - Mapa das unidades Etecs no Estado de São Paulo



Fonte: <https://www.cps.sp.gov.br/>.

Figura 7 - Antiga sede do CPS



Fonte: <https://www.cps.sp.gov.br/>.

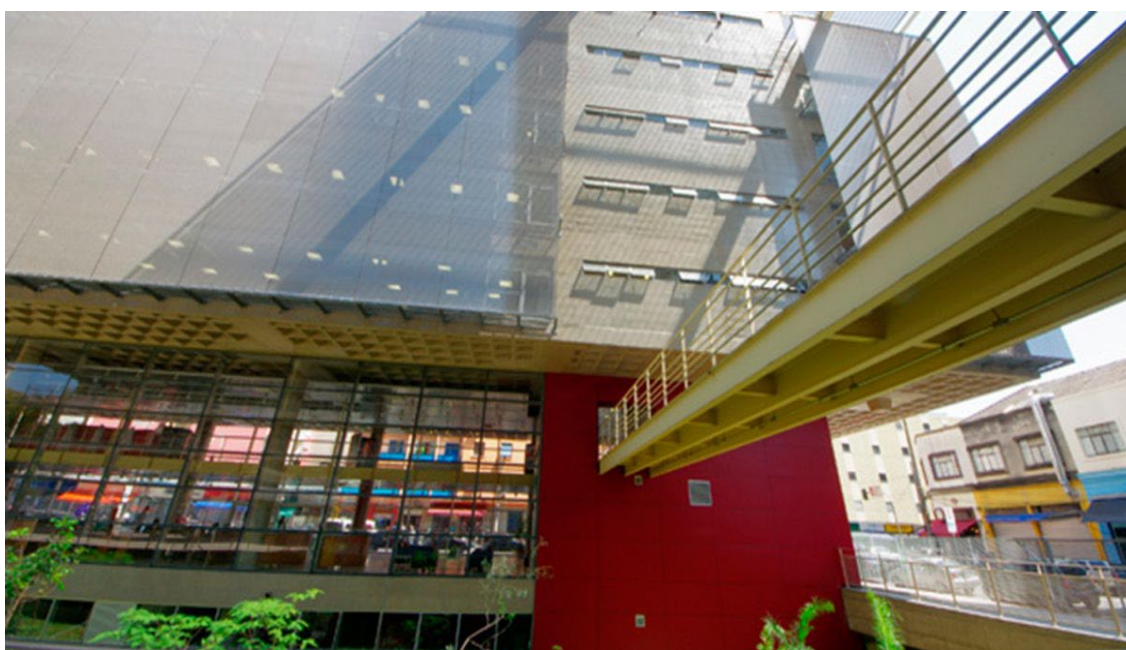
Nota: Antiga sede do CPS projetada por Ramos de Azevedo, onde hoje funciona a área de Educação a Distância.

Figura 8 - Sede atual do Centro Paula Souza – vista de frente



Fonte: <https://www.cps.sp.gov.br/>.

Figura 9 - Sede atual do CPS – vista lateralmente



Fonte: <https://www.cps.sp.gov.br/>.

A seguir, será apresentada uma contextualização histórica sobre a legislação educacional, suas referências legais acerca da ética, dos valores morais, da autonomia, das CSEs e da cidadania, discutindo-se, também, a importância do PPP escolar.

1.2 A BNCC e sua interface com o Plano Plurianual de Gestão e o Projeto Político Pedagógico

Como se realizar a educação socioemocional e cumprir as determinações da BNCC como educadores? São questionamentos de certa forma recentes, pensando-se sobre a BNCC, que entrou em vigor em 2018. Porém, anteriormente, foram trilhados caminhos até culminarem na legislação vigente.

Em 1988, foi promulgada a CF vigente (BRASIL, 1988), que restabeleceu a democracia, após 21 anos de ditadura, e assegurou direitos individuais e sociais como educação e trabalho, entre outros.

A CF trata da educação brasileira entre os artigos 205 ao 2.014, trazendo, no artigo 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).

Nessa perspectiva de formação integral, a LDB Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), promulgada em 1996, regulamenta o sistema de educação nacional, com base nos princípios presentes na Constituição Federal, propondo, nos currículos, a difusão de “valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

Observam-se, nos artigos art.32, parágrafo III, “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”; e, no parágrafo IV, “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996).

Em seu art.35, seção IV, parágrafo II, define que “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”; no parágrafo III, diz: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e traz a aprendizagem integral do discente em sua formação escolar (BRASIL, 1996).

Diz também em seu Art.26 que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada

sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

Em 1997, surgiram os PCNs (BRASIL, 1997), que são diretrizes norteadoras, separadas por disciplinas, elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei, porém auxiliando na prática pedagógica dos docentes, visando à qualidade de ensino na formação dos estudantes e no desenvolvimento de suas capacidades:

O projeto educacional expresso nos PCN demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (BRASIL, 1997, p. 48).

Expressam, assim, a preocupação com a formação para as relações sociais e o exercício da cidadania:

A educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p.33).

Também trazem a preocupação com o desenvolvimento das relações interpessoais e a convivência para o desenvolvimento da autonomia:

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes (BRASIL, 1997, p.34).

Dessa forma, os PCNs nortearam a prática pedagógica docente, dividindo os conteúdos em três categorias: conceituais, relacionados a fatos e princípios; procedimentais, relacionados a ações ordenadas e intencionais para atingir determinado objetivo, partindo do propósito fundamental da educação; e atitudinais, que dizem respeito a valores, normas e atitudes, ou seja, dividindo tanto em

disciplinas básicas, como linguagens, matemática e ciências, como inserindo discussões de temas acerca da formação ética e cidadã, denominados Temas Transversais:

O conjunto de documentos dos Temas Transversais se discute a necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. (BRASIL, 1997, p.45).

Portanto, está expressa no documento a preocupação no desenvolvimento de valores e atitudes, sendo conteúdos a serem trabalhados na escola, no cotidiano de sala de aula, de forma transversal, não isolados, de maneiras explícita, intencional, planejada.

Em 1998, foram instituídas as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CEB nº. 3 -, que constituem um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos, estabelecido pelo CNE - Conselho Nacional de Educação -, nos termos da LDB e da lei nº 9.131/95, que orientam na organização, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas em relação às escolas e aos sistemas de ensino (BRASIL,1998).

Consta, nessas diretrizes, a preocupação com a formação humana afetiva e de autonomia do estudante; tratam, em seu Art.3º, “sobre as formas de convivência no ambiente escolar, a organização do currículo e das situações de ensino e aprendizagem, procedimentos de avaliação, entre outros, deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos”. De acordo com o Parágrafo III,

A Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (BRASIL, 1998, não paginado).

Em seu Art.5º, parágrafo IV, orientando sobre a organização dos currículos, afirmam a necessidade de se “reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno” (BRASIL, 1998).

Portanto, a preocupação de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, conforme citado na CF de 1988, reafirma-se em legislações, resoluções e normativas posteriores, orientando o processo educacional das escolas e chamando a atenção para a formação ética e de valores morais para exercer a cidadania e a convivência mútua, tecendo a construção desses conhecimentos na formação escolar, mais tarde, em 2018, contemplados como desenvolvimento das competências socioemocionais.

Em 2000, foram publicados os PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio -, que se preocuparam com as demandas econômicas e tecnológicas, reiterando a importância de se fornecer uma educação que contribua para a formação individual da pessoa e o desenvolvimento de valores e competências de forma contextualizada com a sociedade:

Pensar um novo currículo para o EM coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL, 2000, p. 6).

O documento também reitera a importância de se integrar, no processo educativo, a dimensão cognitiva às demais, como a emocional, como cita um dos pressupostos de orientação no ensino médio: “reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais” (BRASIL, 2000, p. 74).

Em 2018, a BNCC, documento de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm que desenvolver ao longo da educação básica, evidenciando a inclusão, a formação integral dos alunos por meio das Competências Gerais da Educação Básica, de forma mais incisiva, entre as legislações vigentes.

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. 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 (BRASIL, 2018a, p. 14).

Ao se referir às habilidades cognitivas, a BNCC destaca também a preocupação com as CSEs pois essa coordenação - intelectual e socioemocional - é fundamental para a construção da autonomia intelectual e moral.

Dentro das dez competências gerais da BNCC, são acrescentadas as CSEs, que são raízes advindas do tema transversal ética, constituídas pelos PCNs (BRASIL, 1997). Segue a descrição de três competências gerais que abordam as competências socioemocionais:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018a, p. 10).

Assim, nota-se a preocupação quanto ao desenvolvimento de uma cultura educacional voltada para os aspectos socioemocionais, que se alinhe com as demandas atuais de melhores relacionamentos interpessoais e corporativos e com um crescimento humanístico, que contemplem aspectos éticos e morais tais como o respeito, a cooperação, a empatia, a justiça e a solidariedade, dentre muitos outros.

Observam-se, nesses documentos, iniciativas para que a educação para a cidadania se consolide. Assim, as competências gerais abordadas pela BNCC se articulam à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades e à formação de atitudes e valores para contribuir com a transformação da sociedade com conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; linguagens e comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; diálogo e argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018a).

Com base nos marcos legais, para que esses conhecimentos sejam implementados, a construção curricular é direcionada para o desenvolvimento de competências na elaboração dos currículos de cada instituição, como a LDB 9.394/96 que, no Título IV, da Organização da Educação Nacional, em seu Art.8º,

parágrafo IV determina: “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Portanto, os currículos de cada instituição são os alicerces que norteiam os docentes; alinhadas com os direcionamentos e documentos legais, as escolas elaboram suas propostas pedagógicas de forma documental, denominadas de PPP, o que, de acordo com Barbosa (2015, p.11), [...] “permite o debate, a compreensão, a análise da realidade educacional à luz do trabalho coletivo e da teoria escolhida pela instituição escolar, assim como orienta a efetivação do processo ensino-aprendizagem por meio do trabalho pedagógico, organizando e sistematizando o trabalho docente”.

Em relação ao CPS, além do PPP de cada unidade educacional, há um documento denominado PPG - Plano Plurianual de Gestão -, elaborado pela gestão educacional (diretor, coordenação pedagógica e coordenadores de cursos/áreas) em cada unidade escolar do CPS, documento que está de acordo com o disposto no Seção II do Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS de 18/07/2013, que apresenta a proposta de trabalho da ETEC. Esse plano conta, como eixo norteador, com o PPP, no qual são explicitados os valores, as crenças e os princípios pedagógicos da escola (SÃO PAULO, [2021c]). O PPG inclui, além do PPP, propostas de trabalho, melhoria de infraestrutura, projetos interdisciplinares, mercado de trabalho, entre outros.

A escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. (GADOTTI, 2000, p. 8).

Dessa forma, compreender toda a fundamentação legal educacional e com o amparo organizacional do PPP escolar auxilia no trabalho pedagógico em sala de aula, subsidiando e direcionando o docente, visando à melhor formação do estudante, contemplando as aprendizagens cognitivas e socioemocionais para a formação integral, cidadã e para o trabalho.

1.3 O ensino médio e a adolescência

A palavra adolescência deriva do substantivo latino *adollacentia*, que significa “crescer” ou “crescer em direção à maturidade”. (PEREIRA, 2005, p. 2). De acordo com a OMS - Organização Mundial de Saúde -, a idade cronológica da adolescência define-se como o período da vida que começa aos dez anos e termina aos 19 anos de idade completos; conforme a ONU - Organização das Nações Unidas -, entre 15 e 24 anos de idade completos (BRASIL, 2007).

Na legislação brasileira, conforme a lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, são considerados adolescentes pessoas que estão na faixa etária que compreende entre 12 e 18 anos. Em seu Art. 2º, consta: "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" (BRASIL, 1990).

Em todos os períodos da vida humana há mudanças, porém o período da adolescência é considerado um processo de transformações entre a fase infantil e adulta. De acordo com a Psicologia do Desenvolvimento, é “[...] um *constructo* teórico referente a um processo, e não um estado, caracterizado pelas mudanças psicológicas que ocorrem num período de transição entre a infância e a vida adulta” (PEREIRA, 2005, p.1), determinado por transformações acentuadas em aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais etc., “[...] uma transição entre outras, não sendo a única, nem a última” (COLL.; PALACIOS; MARCHESI, 1995, p. 272), iniciando-se com a puberdade, havendo a passagem para o corpo adulto, com crescimento físico e mudanças fisiológicas, levando à capacidade de reprodução.

As inserções sociais e culturais são importantes na adolescência, por exemplo, existem sociedades e culturas que realizam ritos de passagem que caracterizam a mudança para a fase adulta, já em sociedades mais complexas desenvolve-se um intervalo de aprendizagem separando a maturidade biológica da idade adulta, sendo a adolescência duradoura (PEREIRA, 2005).

Conforme se tornam mais complexas, as sociedades modernas industrializadas foram criando um intervalo de aprendizagem entre maturidade biológica e a maturidade social, como um conseqüente retardamento na tomada das responsabilidades adultas, intervalo que veio constituir a adolescência tal como conhecemos. Nesse sentido, os acontecimentos psicológicos da adolescência não são necessariamente, em nossa sociedade, apenas um correlato natural das mudanças físicas da

puberdade, mas também uma construção cultural, produto da complexidade das mudanças sociais (PEREIRA, 2005, p.2).

Portanto, durante a adolescência, a construção cultural e social está interligada ao período do desenvolvimento humano, e o docente necessita considerar vários aspectos na sociedade contemporânea, os recursos tecnológicos e de informação, os relacionamentos interpessoais presenciais e virtuais, a cultura ocidental, o capitalismo, as diversificadas formações familiares, entre outros.

Além de a construção cultural ser importante durante adolescência, notam-se mudanças afetivas, intelectuais e comportamentais (individuais e sociais) acentuadas; anseia-se por afirmação nos meios familiares e sociais, buscando-se a denominada “identidade própria”, ou seja, a autoafirmação.

Souza e Araújo (2012) definem assim identidade:

[...] como um conjunto de representações de si que agregam valores (morais ou não) e como ele se articula com as transformações sociais, permitindo aproximações e distanciamentos entre pessoas e/ou grupos. Assim, semelhanças e diferenças se forjam a partir da produção de identidades pessoais e grupais, delineando relações de estranhamento e de pertença, cuja tensão pode desencadear ações cooperativas/colaborativas e/ou de violência e/ou indiferença (SOUZA; ARAÚJO, 2012, p. 1).

Assim, as identidades são construídas por meio das relações sociais, “[...] o ser humano por sua própria condição humana vive e age em situação social. “[...] é no contexto da convivência que se abrem para ele todas as possibilidades, mas também se impõem os limites e as normas” (GOERGEN, 2005, p. 25). Durante o período da adolescência, destacam-se essas construções sociais nas relações entre pares, as relações de conectividade virtuais, ou seja, do amparo entre agrupamentos de jovens da mesma idade, que compartilham as mesmas angústias relacionadas a essa fase.

Também, trata-se de uma fase em que há questionamentos /dúvidas internas e pessoais sobre normas, regras, conceitos que foram construídos durante a infância “no período da adolescência, instala-se a crise de identidade, que será impulsionada por uma profunda desestruturação, com desequilíbrios e instabilidade” (MORAES, 2009, p. 91).

O adolescente, na procura de reconhecimento, é culturalmente seduzido a se engajar por caminhos tortuosos onde, paradoxalmente, ele se marginaliza, logo no momento em que viria a se integrar. Pois o que lhe é proposto é tentar, ou melhor, forçar, sua integração justamente se opondo as regras da comunidade (CALLIGARIS, 2000, p. 33).

Conforme Moraes, Erikson diz que a construção da identidade emprega um processo de reflexão e observação, que acontece simultaneamente e ocorre em todos os níveis de funcionamento mental, em que o indivíduo julga a si mesmo em relação àquilo que percebe e a maneira como os outros o julgam. (MORAES, 2009, p.91). Diante disso, em razão de a adolescência ser uma fase de várias descobertas e tomada de decisões em busca da identidade, autoafirmação, reconhecimento etc., torna-se um período caracterizado por influências socioculturais, mudanças atitudinais e labilidade emocional, ou seja, de alta vulnerabilidade a fatores de riscos patológicos, individuais e sociais.

Vulnerabilidade significa a capacidade do indivíduo ou do grupo social de decidir sobre sua situação de risco, estando diretamente associada a fatores individuais, familiares, culturais, sociais, políticos, econômicos e biológicos. [...] Portanto, temos de falar não da adolescência, mas das adolescências, que são definidas por aquilo que está ao redor, pelos contextos socioculturais, pela sua realidade, situando-as em seu tempo, em sua cultura. (BRASIL; 2007; p. 9).

Vulnerabilidades relacionadas, por exemplo, à gravidez, infecção por HIV/Aids e doenças sexualmente transmissíveis, violências diversas (familiar, social, sexual), automutilação, depressão e suicídio, abuso de álcool e drogas ilícitas, abuso de medicamentos controlados, entre outros, são apenas amostras de problemas de saúde pública e de desenvolvimento social.

Em meio ao contexto da adolescência, com diversas mudanças físicas, cognitivas, afetivas, socioculturais, há também a exposição a diversos riscos e vulnerabilidades, advindos do uso intenso da conectividade tecnológica e imediatismo, no qual o processo educacional está inserido.

De acordo com a emenda constitucional nº 59/2009, houve ampliação da idade cronológica em relação ao ensino obrigatório no Brasil, passando a ser de quatro a 17 anos, garantindo-se o ensino da pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Conforme o Art. 1º, incisos I e VII: " Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade [...]" (BRASIL, 2009b), compreendendo o ensino médio regular, de 15 a 17 anos.

Com o suporte legal assegurando maior idade escolar, o adolescente tem a oportunidade de maiores construções de conhecimentos, de laços afetivos e de oportunidades de crescimento autônomo e democrático.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança

cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais se tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação (CURY, 2002, p. 260).

Dessa forma, conhecer quem se ensina, entender as novas relações sociais virtuais, a intensa conectividade, a contextualização do meio social em que se está inserido proporciona uma didática próxima, que construa significados e que aborde questões além dos diversos saberes cognitivos e contemple as problemáticas pertinentes àquele grupo.

[...] o trabalho da escola tem uma repercussão muito maior também: não se trata simplesmente de transmitir determinados conteúdos socialmente acumulados pela humanidade: trata-se, além disso, de inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem comum. (VASCONCELOS, 1995, p. 33).

Conhecer a adolescência em diferentes dimensões, considerando-se diversos riscos emocionais, comportamentais e sociais, dentro de vários contextos, inclusive o escolar, a construção de valores morais e socioemocionais, torna-se fundamental, devendo essas dimensões ser inseridas no processo educacional, trabalhadas entre pares, por meios tecnológicos, por docentes e pela gestão educacional.

Portanto, evoluir nas metodologias educacionais empregadas no cotidiano escolar, com as denominadas metodologias ativas, auxilia os docentes no processo didático se se pensar nas transformações tecnológicas e sociais que exigem um perfil humanístico além do cognitivo. Moran (2015) afirma que a melhor maneira de se construir a aprendizagem dos estudantes é conseguir equilibrar a diversidade dos conteúdos no contexto da sala de aula por meio de atividades, desafios e informações contextualizadas.

As CSEs também podem ser desenvolvidas por meio de plataformas de sistemas de informação, jogos e ambientes virtuais, pois a conectividade e as relações virtuais têm impacto no desenvolvimento da personalidade do adolescente, contribuindo com o propósito educativo socioemocional e moral inserido no contexto pedagógico.

A tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza, constantemente (MORAN, 2015, p. 66).

Acrescente-se que “[...] a competência é construída por meio de experiências e oportunidades de envolvimento em atividades, projetos de interesse e / ou relacionamentos com colegas ou adultos significativos com os quais os adolescentes interagem” (GUZMAN, 2007, p. 8).

Diante disso, trabalhar as CSEs e a educação em valores com os adolescentes permite uma discussão sobre a adoção de um comportamento autônomo e de formação do caráter por meio do desenvolvimento de habilidades que permitam a resistência às pressões externas, o cultivo da resiliência, da democracia e da justiça, o incentivo à expressão de opiniões, sentimentos, dúvidas, inseguranças, entre outros, dando condições para se lidar com as próprias emoções para o enfrentamento das dificuldades e resolução de problemas cotidianos, contribuindo, assim, para uma formação totalitária do ser humano em crescimento.

Na próxima seção, serão apresentados alguns aspectos da educação em valores e sua importância no contexto educacional.

SEÇÃO II

2 EDUCAÇÃO EM VALORES

Conforme o site Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Lino de Macedo diz que, para Piaget, “competência é a sensibilidade de resposta aos estímulos. Uma definição de uma complexidade e de uma simplicidade maravilhosas. Quer dizer que a criança demonstra competência quando tem sensibilidade suficiente para responder aos estímulos do mundo” (IEA, [2022]). Assim, a educação visa ao “[...] pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, [que] é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola [...]” (PIAGET, 2011, p. 98).

Desenvolver autonomia, consciência crítica, responsabilidade, cidadania, entre outros, mobiliza vários mecanismos cognitivos e de desenvolvimento psíquico humano e a construção de valores deve estar intimamente ligada à qualidade das relações interpessoais, pois o valor consiste em um investimento afetivo que influencia as ações dos indivíduos para uma direção.

Os principais determinantes do desenvolvimento moral parecem ser a quantidade e variedade da experiência social, a oportunidade de assumir um número razoável de papéis e de encontrar outras perspectivas (KOLBERG 2004 *apud* ZAMBIANCO, 2020, p.90).

Portanto, o desenvolvimento da educação em valores se faz na qualidade das relações interpessoais e é aprimorado na quantidade de trocas de experiências, pois são valores morais as motivações afetivas que são inseridas nas ações, regras, princípios e juízos.

Logo, os valores morais advêm de experiências significativas, sendo consequência das relações interpessoais diárias e consistem no estabelecimento da qualidade dessas relações entre os indivíduos. Assim, a educação em valores faz todo sentido na formação dos adolescentes, nas instituições escolares.

Uma escola que tenha significado para a vida e o dia a dia de cada um de seus membros e que não exista apenas porque pode lhes ensinar a ler e a escrever ou, supostamente, dar-lhes condições de ascensão social. Enfim, uma escola que tenha sentido para a construção de personalidades

autônomas e para o resgate e valorização da cidadania (ARAÚJO, 2000, p. 104).

Portanto, os valores morais objetivam instruir o comportamento humano, permitindo escolhas baseadas na distinção do certo do errado, visando ao desenvolvimento da criticidade, democracia e respeito mútuo, devendo ser construídos desde a infância e conduzidos durante o decorrer do desenvolvimento humano, nos diferentes ambientes, sendo o escolar um espaço fundamental para essas aprendizagens, assim, existe a necessidade do entendimento da educação em valores pelos docentes, complementando a formação cognitiva.

Diante disso, esta seção visa abordar a educação em valores na concepção cognitivo-evolutiva, com aporte das teorias desenvolvidas por Jean Piaget (1896 – 1980) e Lawrence Kohlberg (1927 – 1987), e os encadeamentos desses estudos na área educacional, discorrendo sobre o desenvolvimento da autonomia moral, construção de valores morais e suas contribuições para as aprendizagens socioemocionais, pois essas teorias fundamentam estudos na área da educação moral, abrangendo elementos de socialização do indivíduo, o entendimento de valores e o desenvolvimento do juízo moral.

2.1 Considerações sobre o desenvolvimento moral

Para a formação integral do estudante, conforme a BNCC (BRASIL, 2018a), são propostos caminhos, “trilhas” para construção das diversas competências, devendo estas ser assimiladas, aprendidas no percurso da escolaridade. Para Libaneo (2001), a educação é um

[...] processo de aprendizado ou a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, crenças e hábitos transmitidos, ensinados, de geração para geração. Neste sentido, a educação está inteiramente ligada à pedagogia e à ética no que tange às práticas humanas, à prática social, ao significado, à modificação dos seres humanos “nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dão uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBANEO, 2001, p. 7).

Para Piaget, a construção do conhecimento é pautada na qualidade das relações de cooperação e interação social, logo, a aprendizagem advém da experiência e, assim, favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, pois, “embora a construção do conhecimento ocorra na mente da criança, ele ocorre

em um contexto social, sempre necessário para que qualquer construção aconteça” (WADSWORTH, 1997, p. 160).

Durante o processo de ensinar, vários elementos são incorporados para o desenvolvimento da aprendizagem, como também a moralidade, por meio dos valores construídos durante as práticas pedagógicas, nas relações entre pares, juntamente às evoluções intelectual, social e cultural.

Assim, para que o docente consolide os objetivos de aprendizagem, deve compreender como são realizados os mecanismos cerebrais de incorporação dos saberes, pois é de maneira integral que se constrói a aprendizagem do indivíduo. Nesse sentido, estudiosos renomados como Piaget, Kohlberg, Puig, entre outros, discorrem sobre o desenvolvimento intelectual e moral bem como acerca da construção de valores e juízo moral, sob a ótica da perspectiva cognitivo-evolutiva, discutindo a importância da escola no processo de convivência, cidadania, justiça e democracia.

2.1.1 O desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo-evolutiva

Como discorrido anteriormente, o desenvolvimento moral ocorre integralmente com o desenvolvimento cognitivo e afetivo e depende da exposição e qualidade das relações interpessoais.

No sentido etimológico, desenvolvimento é entendido como uma ação de crescer e progredir, ou seja, crescimento dos atributos individuais, psicológicos, morais e intelectuais. A moral é entendida como as regras de conduta ao âmbito do espírito humano, juízos estabelecidos e admitidos por uma sociedade que regula o comportamento de quem dela faz parte (AULETE, 1980 *apud* GERONE; BATAGLIA, 2021, p. 32).

Piaget (1896-1980), Kohlberg (1927-1987), entre outros estudiosos, concebem que o desenvolvimento do juízo moral como meta da educação moral é um processo motivado pela estimulação do pensamento em prol do desenvolvimento, eles também compactuam com o reconhecimento de fases, ou estágios, para cada nível da moral, as quais são subsequentes, com o alcance da fase posterior representando uma evolução desejável da moralidade (ZAMBIANCO, 2020).

Os processos cognitivos, para Piaget, são utilizados para se explicar o desenvolvimento das habilidades intelectuais e a construção do conhecimento, enfatizando a dimensão racional como também a assimilação da moral e da

afetividade a princípios de igualdade, reciprocidade e justiça, denominadas de operações de inteligência (LA TAILLE, 2006), ou seja, o processo de desenvolvimento do indivíduo acontece de maneira integral, inter-relacionada e contínua.

Assim, a aprendizagem acontece quando estão inseridos, em uma estrutura, estágios de desenvolvimento, ou seja, para que haja o desenvolvimento, devem ser empregados sentidos, algo de interesse para o indivíduo. Nessa correlação entre processo de aprendizagem e ação, a afetividade é desenvolvida e empregada para que a internalização efetiva dos processos de cognição e moralidade ocorra no desenvolvimento humano.

De acordo com a Epistemologia Genética de Piaget, compreende-se o processo de formação/construção do conhecimento em que a educação é um processo de construção de conhecimento. Piaget (1896-1980) estudou o processo de desenvolvimento do pensamento desde o nascimento até a maturidade.

Na perspectiva cognitivo-evolutiva e interacionista de Piaget (1896 – 1980), a teoria psicogenética se explicita a partir da interação do sujeito com o meio; isso só ocorre quando há uma estrutura de relações que dão significados ao conhecimento, resultando no crescimento cognitivo (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993). Assim, essa teoria é capaz de vislumbrar o indivíduo em sua integralidade e características, não segmentadas, sequencialmente, em etapas nas dimensões cognitiva, sociomoral e afetiva.

2.1.1.1 Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980), biólogo, teve como propósito entender como o ser humano passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento, por meio do funcionamento de seus mecanismos mentais, de estudos nos campos de conhecimentos físico, lógico-matemático e social, partindo da evolução do conhecimento da criança, isto é, da construção da inteligência.

Piaget buscou enfatizar que o desenvolvimento decorre do processo de interação entre dois grupos de fatores: as ações externas e o processo de pensamento envolvendo uma organização lógica (PILETTI; ROSSATO, 2013).

Em sua teoria acerca da Epistemologia e Psicologia Genética, Piaget estudou o desenvolvimento cognitivo do sujeito e a relação deste com o ambiente

em se que vive, por meio da observação e da experimentação, processos fundamentais do conhecimento, analisando o desenvolvimento do sujeito epistêmico, universal, ou seja, a gênese deste, como nascem e evoluem as aprendizagens e conhecimentos.

A Psicologia Genética vislumbra não apenas o conhecimento pelo qual a criança difere do adulto, mas também como esta constrói estruturas lógico-matemáticas que fazem parte de todas as formas evoluídas do pensamento adulto (PILETTI; ROSSATO, 2013), também investiga as funções mentais a partir de sua gênese, ou seja, o estudo da mente, as transformações que acontecem no processo de transição dos estados de conhecimento.

De acordo com Piaget (1982), as estruturas cognitivas são os meios esquemáticos os quais orientam o sujeito às construções sucessivas que crescem em uma constância. São formas pelas quais o indivíduo se adapta ao meio e, assim, evolui.

Piaget buscou o entendimento de como o ser humano partia de um estado de plena dependência, a partir de seu nascimento, e construía conhecimentos que o conduziram até estágios de plena abstração, capazes de possibilitar a compreensão de estruturas mais abstratas, elegendo o problema da Epistemologia Genética, o desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento pelo sujeito epistêmico, tornando-se este ativo, capaz de tomada de consciência e autorregulação (ZAMBIANCO, 2020).

É mediante trocas e/ou interações entre o sujeito, o objeto e seu meio que acontece o desenvolvimento, o conhecimento se constrói e a inteligência se aprimora, em um caminho progressivo. Assim, compreende-se o desenvolvimento da cognição como um processo em espiral, que emerge de uma estrutura simples para uma complexa, de forma contínua, ao longo da vida, transformando e ampliando suas estruturas cognitivas, por meio das experiências vividas; dessa forma, obtém-se a evolução da inteligência uma vez que esta é fruto da interação do sujeito com o meio em que vive (PIAGET, 1999).

Portanto, o indivíduo nasce com estruturas que vão se desenvolvendo, tornando-se cada vez mais complexas, conforme a ação e o meio em que ele vive. Para Piaget, a

[...] inteligência é uma adaptação. A fim de apreender sua relação com a vida em geral é necessário, portanto, declarar precisamente as relações que existem entre os organismos e o ambiente. A vida é uma contínua criação de formas cada vez mais complexas e um progressivo balanceamento dessas formas com o ambiente. Dizer que inteligência é um caso particular de adaptação biológica é, portanto, supor que é essencialmente uma organização e que sua função é estruturar o universo assim como o organismo estrutura seu ambiente imediato (PIAGET, 1973/1996, p.15).

Na base da teoria de Piaget que constitui o processo e a evolução do conhecimento estão a organização, a adaptação (assimilação e acomodação) e a equilíbrio. Nesse sentido, são necessários alguns conceitos para se elucidar a compreensão de como o sujeito constrói seu conhecimento em relação ao meio.

O conhecimento se constrói quando existem interação/trocas entre o indivíduo e o meio (objeto/acontecimento, entre outros), por meio de um estímulo, internalizando os dados de experiência já existentes, o que se denomina processo de assimilação, havendo a incorporação interpretativa com a realidade dos esquemas/estruturas, de forma contínua. De acordo com Wadsworth (1997, p. 19), a assimilação “[...] é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes”.

Para Piaget,

[...] uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p. 13).

A acomodação é a modificação ou mudança do esquema/estrutura do objeto/acontecimento a ser assimilado, construindo novo esquema/estrutura; é definida, por Piaget, como “toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam” (PIAGET, 1996, p. 18).

Assim, a assimilação diz respeito “às possibilidades de resposta à situação nas estruturas existentes e a acomodação se refere à modificação dessas estruturas para que sejam possíveis novas respostas e para que a adaptação ao meio e aos seus elementos ocorra” (OLIVEIRA, 2019, p. 23). Portanto, a adaptação ocorre quando há um equilíbrio da assimilação e acomodação que seriam os motores da aprendizagem (OLIVEIRA, 2019).

Nesse sentido, Piaget (1936/1982) diz que o espírito só se pode considerar

adaptado a uma realidade quando há uma acomodação perfeita, isto é, quando nada nesta realidade vem modificar os esquemas do sujeito. Diante desse equilíbrio entre assimilação e acomodação, a equilibração é

[...] uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio (PIAGET, 1999, p.14).

Portanto, nesses processos de arranjos e rearranjos, ou seja, equilíbrio e desequilíbrio, advindos da assimilação e da acomodação, ocorre a organização, ou melhor, a equilibração, uma adaptação que se processa da construção do novo com estruturas já adquiridas anteriormente. Assim, o desenvolvimento cognitivo:

[...] começa quando nascemos e terminará na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 2014, p. 3).

Em suas investigações epistemológicas, Piaget notou que crianças da mesma faixa etária cometiam erros semelhantes, assim, o pensamento lógico se desenvolvia gradativamente, acontecendo em etapas e em determinado tempo. Diante disso, esse teórico organizou, em fases ou estágios mentais, a evolução da linguagem, da cognição e das tendências afetivas, procurando explicar a evolução lógica interna da aprendizagem.

Nessa perspectiva, de acordo com a Epistemologia Genética, de Piaget, o desenvolvimento da aprendizagem segue uma sequência de etapas, estágios ou períodos de desenvolvimento cognitivo, marcando o aparecimento de estruturas variáveis ou formas sucessivas de equilíbrio (PETRUCI, 1997), denominados sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Segue um quadro ilustrativo resumido para facilitar a compreensão do leitor.

Quadro 4 - Resumo dos Estágios de Desenvolvimento Cognitivo-Afetivo da Teoria Psicogenética de Jean Piaget (1896-1980)

Estágios/fases	Idade ²	Desenvolvimento
Sensório-motor	Até 2 anos	Reflexos ou mecanismos hereditários, primeiros instintos de sobrevivência (nutrição) e primeiras emoções; os primeiros hábitos motores, primeiras percepções e sentimentos diferenciados; inteligência senso-motora ou prática das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade.
Pré-operatório	2 a 7 anos	Estádio objetivo-simbólico. Inteligência intuitiva. Fase dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto.
Operatório concreto	7 aos 12 anos	Início da lógica e dos sentimentos morais e sociais de cooperação.
Operatório formal	A partir dos 12 anos	Inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos.

Fonte: A autora.

Nota: Adaptado de PETRUCI (1997).

De relevância para esta pesquisa, enfatiza-se o estágio operatório formal, aproximadamente aos 12 anos de idade, período de início da adolescência em que se tende a trabalhar com operações intelectuais abstratas, consegue-se resolver situações hipotéticas, ocorrem a formação da personalidade e a inserção na sociedade (PIAGET, 2012). O adolescente passa a compreender melhor a realidade que o cerca; a internalizar valores e regras; “[...] adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute os valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)” (RAPPAPORT, 1981, p. 74).

Portanto, “[...] cada período [estágio] é caracterizado por comportamentos que refletem estruturas cognitivas qualitativamente superiores [...]. O novo período não substitui o velho, mas o supera” (WADSWORTH, 1996, p.48), ocorrendo, dessa maneira, a aprendizagem cognitiva, ou seja, o processo de construção da inteligência no indivíduo e suas interrelações entre o objeto e o meio, de formas física, lógico-matemática e social e integralmente ao desenvolvimento moral e afetivo, dando suporte ao desenvolvimento humano.

² A faixa etária correspondente a cada estágio de desenvolvimento não é rigidamente delimitada. Há variações ligadas a fatores físicos, sociais, culturais e outros, entretanto é possível se assinalar marcos mais ou menos constantes.

Relacionado ao desenvolvimento moral, a construção psicogenética dos valores perpassa o caminho da heteronomia para a autonomia. Assim, há duas formas distintas de moral, precedidas por uma fase de anomia, em que as crianças sabem que as coisas são feitas, mas não identificam a norma. As formas distintas de moral são

- Heterônoma, em que as crianças obedecem às normas por amor e medo da autoridade (norma externa);
- Autônoma, em que as normas são internalizadas, tornando possível aos indivíduos, por si mesmos, escolher entre o certo e o errado. (RADEL, 2009, p. 529).

Dessa forma, o indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529). Para La Taille, “A pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação” (LA TAILLE, 2001, p.16).

Ainda, segundo Piaget (1994, p. 4), “[...] a moral é resultante das relações que se baseiam em confiança e respeito mútuo pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem.” “[...] Mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo” (Piaget, 1998, p. 29).

Dando continuidade aos estudos de Piaget, Lawrence Kohlberg (1927-1987) ampliou os estudos sobre o desenvolvimento da moralidade, estudando esse tema em adolescentes e adultos (AMORIM NETO; ROSITO, 2012) e identificando níveis e estágios de desenvolvimento moral.

2.1.1.2 Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927-1987), nascido em *New York*, foi professor da Faculdade de Educação de Harvard e iniciou os estudos sobre desenvolvimento moral no ano de 1955, durante sua tese de doutorado. É considerado fundador do campo denominado Psicologia Moral, que congrega aspectos tanto da psicologia quanto da filosofia. Realizou pesquisas e trabalhos sobre o desenvolvimento moral, ampliando os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade e, assim, passando a estudar esse tema em adolescentes e adultos (AMORIM NETO; ROSITO, 2012).

As pesquisas de Kohlberg têm como base o fato que “o desenvolvimento pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 26).

[...] o desenvolvimento moral resultado da interação entre a ‘estrutura do organismo’ e a ‘estrutura ao redor’, conclui que um dos mais importantes elementos dessa interação é a possibilidade de assunção de papéis, ou seja, a oportunidade de se colocar no lugar do outro tomar consciência de seus pensamentos, sentimentos e atitudes. (KOHLBERG *apud* AMORIM NETO; ROSITO, 2012, 46),

Influenciado pelos estudos de Piaget sobre a Teoria Psicogenética, “Kohlberg (1992) afirma que a teoria dos estágios é um dos pontos centrais da postura cognitivo-evolutiva e, da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo, o moral também ocorre por meio da evolução de estágios”, (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p.26), propondo os estágios de raciocínio moral.

Nesse sentido, “os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg, são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p.26). Segue um quadro ilustrativo resumido para facilitar a compreensão do leitor acerca da sequência de seis estágios que se agrupam em três grandes níveis de desenvolvimento moral.

Quadro 5 - Resumo dos Estágios de Desenvolvimento do Juízo Moral da “Teoria Cognitivo-evolutiva da moralidade”, de Lawrence Kohlberg (1927-1987)

Estágios/ Níveis	Período aproximado	Desenvolvimento
Estágios 1 e 2: Nível Pré-convencional	Maioria das crianças menores de nove anos, alguns adolescentes e muitos adolescentes e adultos delinquentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se àqueles que ainda não compreendem as normas morais. Está ligado a atos concretos observáveis e não à compreensão das regras. • São sujeitos que ainda não entendem e mantêm as normas sociais convencionais, ou seja, para esses indivíduos as normas e expectativas sociais são algo externo a si mesmos. • A perspectiva social é a individual concreta, na qual o indivíduo pensa em seus próprios interesses e nos de outros indivíduos isolados. • Neste nível existe a subdivisão de estágios 1 e 2, Estágio1: referente à orientação para o castigo e obediência. Estágio 2: ao hedonismo instrumental relativista, ou seja, a decisão se baseia nos próprios interesses.
Estágios 3 e 4:	Nível da maioria dos adolescentes e	<ul style="list-style-type: none"> • Os sujeitos passam a ser capazes de se colocar no lugar do outro, as regras identificadas são

Nível convencional	adultos.	<p>externas e provenientes das autoridades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O termo convencional é definido como conformidade e conservação das normas e expectativas ou acordos da sociedade. • A perspectiva social é a de membro da sociedade, nela o indivíduo está interessado na aprovação social, na lealdade das pessoas, grupos e autoridades, e se interessa pelo bem-estar dos outros e da sociedade • Subdivide-se em Estágio 3: relativo à moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais. Estágio 4: relacionado à orientação para a lei e a ordem.
Estágios 5 e 6: Nível Pós-convencional	É alcançado somente por uma minoria de adultos, normalmente após os vinte anos.	<ul style="list-style-type: none"> • As regras sociais são aceitas e baseadas nos princípios morais que as conduzem, pensando-se no princípio e não na convenção em um momento de tomada de decisão. • É identificado como um sujeito que se diferencia das normas e expectativas dos outros, além de definir seus valores de acordo com seus próprios princípios. • A perspectiva social é a anterior à sociedade, portanto, o indivíduo possui a consciência de membro da sociedade, questionando-se e redefinindo em termos de uma perspectiva moral individual, de maneira que as obrigações sociais se definem em formas que se podem justificar a qualquer indivíduo moral, nela o indivíduo se compromete com a moralidade básica ou com princípios morais para sua tomada de perspectiva de sociedade ou aceitação das leis e valores da sociedade. • Fazem parte desse nível o Estágio 5: o qual diz respeito à orientação para o contrato social democrático. Estágio 6: aos princípios universais de consciência.

Fonte: A autora.

Nota: Adaptado de KOHLBERG, (1992).

Medrano (1992) diz que para Kohlberg o desenvolvimento moral é “[...] um processo de uma única via. Neste processo tem-se comprovado a existência de uma sequência universal no raciocínio moral, que conduz a formas mais equilibradas e estruturadas de raciocínio. Este raciocínio é necessário para poder definir a ação como moral”. (MEDRANO, 1992, p. 16).

Para Kohlberg, tanto quanto para Piaget, a sequência dos estágios seria invariável e universal, assim, todas as pessoas passariam pela mesma sequência de estágios, independentemente do tipo de aprendizagem que recebessem, no entanto nem todos alcançariam os estágios mais elevados. (LEPRE, 2005; BIAGGIO, 2006; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010).

Os estágios do julgamento moral são universais e dependem das qualidades das relações estabelecidas com o meio (DIAS; JACON; VANNI, 2019). Para Kohlberg,

“[...] uma forma de entender os três níveis é considerá-los como três diferentes tipos de relações entre o eu e as normas e as expectativas da sociedade” (KOHLBERG, 1992, p.187).

Kolberg também situa que o desenvolvimento moral em uma sequência da personalidade, portanto, expressa que juízo moral consiste na capacidade do indivíduo em raciocinar sobre temas morais (AMORIM NETO; ROSITO, 2012). Enfatiza o juízo moral dentro da capacidade cognitiva do indivíduo, o que permite, a este, reconhecer o certo e o errado (PUIG, 1998).

O conceito de moral em Kohlberg se realiza em termos de universalidade baseando-se no princípio de justiça e implica as seguintes características:

A moralidade define-se em seu caráter formal de raciocínio moral, não em termos de conteúdo moral. O conceito de moral faz referência a juízos baseados em princípios morais universais, além de implicações sociológicas do termo ‘moral’ definido como normas e regras (MEDRANO, 1992, p. 14).

Assim, o desenvolvimento moral envolve transformações das estruturas cognitivas, que se dão em um sistema de relações entre o organismo e o meio, percorrendo estágios de raciocínio moral de justiça, sendo este o centro da moralidade (BATAGLIA, 2010).

Portanto, os valores são referências capazes de atribuir sentido às ações e às práticas, indicando uma direção a ser seguida e constituindo-se como parâmetros para o trabalho docente. Ressalta-se que [...] “a educação integral está enraizada no desenvolvimento moral, já que educar para o desenvolvimento pleno não se faz sem autonomia moral, constituindo o componente humanizador de qualquer educação” (ZAMBIANCO, 2020, p.19).

2.2 A autonomia moral e a construção de valores

Com embasamento epistemológico da Teoria Cognitivo Evolutiva dos estudos piagetianos a respeito dos aspectos da evolução e desenvolvimento intelectual e da moral, como referência teórica, anteriormente discorridos, Piaget centra sua atenção na “autonomia da razão”, no “respeito à norma” e na “ideia de justiça”. Para ele, valor consiste em um investimento afetivo que influencia as ações dos indivíduos para uma direção; são valores morais as motivações afetivas que são inseridas nas ações, nas regras, nos princípios e juízos (PIAGET, 1994).

Marques, Tavares e Menin (2017, p.17) explicam: “A palavra valor vem de *valere* e exprime a ideia daquilo que vale alguma qualidade (o bem, a beleza, a eficácia ou utilidade, o poder) atribuída por alguém a algo [...]”. Nessa perspectiva, a palavra ‘valor’ não significa algo concreto, mas é resultado, que existe das interações e relações, sejam elas com pessoas, atos ou coisas e, assim, tornam-se justificativas ou motivos que fundamentam as ações.

Conforme La Taille e Menin (2009), os valores são o resultado do investimento afetivo, dessa forma, fazem parte do plano ético. Assim, nos valores estão presentes projeções para a vida moral e geral, o que é ratificado por esses autores ao descreverem que valores inspiram princípios e regras, assimilados intelectualmente.

Portanto, para se desenvolver as competências que a BNCC (BRASIL, 2018a) rege, os valores devem ser regados no preparo da ação docente. Moreno (2005) aponta que

Os valores são essenciais na ação educativa, pois ocupam papel importante na formação da pessoa, pois os valores refletem a personalidade dos indivíduos e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver (MORENO, 2005, p. 117).

Os valores morais tornam-se importantes na ação educativa e são indispensáveis na formação do indivíduo, fazendo com que este encontre sentido em suas ações, resolva conflitos, aprenda a responsabilizar-se por suas atitudes e saiba lidar com as relações interpessoais.

Nesse sentido, não é possível se promover uma educação em valores baseada em explicações verbais, memorização ou transmissão de saberes, sem sentido para os adolescentes. Há a necessidade de uma escola que busque coerência e articulação dos conteúdos, com os avanços científicos e tecnológicos e com conexão com o contexto atual, com práticas pedagógicas que permitam maior participação dos estudantes, promovendo a identidade escolar, em busca da democracia, justiça e cidadania.

2.2.1 A construção de valores e o desenvolvimento da identidade e da autonomia moral

A formação da personalidade moral se dá em um processo educativo e, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo, baseado na autonomia do sujeito e no diálogo com os demais. Seu objetivo é fazer o sujeito alcançar um modo de vida feliz nos meios social, cultural e histórico determinado (ARAÚJO, 1998). Assim, a construção da autonomia intelectual é constituída por uma dimensão social pautada nas relações entre sujeito e sociedade, na importância dessas relações e na cooperação e trocas intelectuais (ZORZI, 2019).

Os valores morais são juízos presentes na vida dos indivíduos, construídos pelas relações interpessoais, em diferentes espaços e experiências sociais, diferenciando o certo do errado, com a função de instruir o comportamento, sendo construídos e desenvolvidos desde cedo e aprimorados durante o desenvolvimento humano.

A identidade autônoma é uma constante ao passo que os valores morais são desenvolvidos. A “autonomia é uma condição em permanente processo de construção” (ZORZI, 2019, p. 55), a qual valoriza tudo o que o sujeito construiu, mesmo antes de sua interação com a sociedade, e esse processo de construção e desenvolvimento faz parte da constituição do ser humano (BECKER, 2001).

Nessa perspectiva, a educação moral se faz presente em todos os âmbitos na formação escolar, para a formação de valores morais, objetivando a autonomia, pois o domínio das formas de pensamento é um valor desejável, levando a juízos otimizados e valiosos (PUIG, 1998). Piaget considera que

[...] a educação moral tem como objetivo prioritário construir personalidades autônomas. É por isso que a intervenção educativa deve estar centrada na passagem da moral heterônoma para a autônoma. Para que esse objetivo seja atingido, deve-se proporcionar experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária e convidem a valorizar e adotar a moral do respeito mútuo e da autonomia (PIAGET *apud* PUIG, 1998, p. 45).

Kohlberg afirma que os estágios e ou fases superiores em relação à moral são melhores e mais desejáveis que as anteriores. Em concordância com Piaget, diz que [...] “a finalidade básica da educação moral é propiciar ao aluno as condições que estimulem o desenvolvimento do juízo moral. Este desenvolvimento é entendido como progressão contínua das formas de raciocínio moral [...]” (PUIG, 1998, p. 45).

Assim, para esclarecer o entendimento da construção de valores e o desenvolvimento da identidade e da autonomia moral, retomar-se-á Piaget, que foi o

pioneiro nos temas morais empíricos, publicando, em 1932, o livro “O juízo moral na criança”, deixando estudos científicos sobre a moralidade, a prática e a consciência das regras, utilizando o método clínico e dilemas morais, colaborando, assim, significativamente, para os estudos da gênese da moral.

O desenvolvimento psicogenético e da moralidade acontece por meio de um caminho (creodos), que vai de uma perspectiva pré-moral à possibilidade de construção de estados de autonomia.

Para Piaget, “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (PIAGET, 1994, p. 23). Esse teórico pontua que os níveis propriamente morais são o heterônomo e o autônomo e que entre ambos há uma relação de sucessão.

Para Piaget, há a forma como a consciência individual chega a respeitar essas regras e o modo como são estabelecidas essas regras. Os jovens experimentam um desenvolvimento que os leva desde uma moral baseada na pressão adulta até uma moral de cooperação e autonomia (PUIG, 1998).

[...] dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irredutível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação (PIAGET, 1994, p. 294).

Piaget diz que nenhuma realidade moral é inata, mas resulta do desenvolvimento cognitivo e das relações interpessoais, sendo o principal fator na elaboração dos critérios de juízo moral. Porém as relações sociais podem ser de natureza diferente, uma moral heteronômica, baseada em relações de coerção e moral autônoma, lastreada em relações de cooperação (PIAGET *apud* PUIG, 1998, p. 49).

Assim, a relação de pressão mantida com os adultos favorece a moral heteronômica, em uma relação de respeito unilateral, baseada na desigualdade, no

dever e da obrigação, resultado de coação, mediante ordens e prescrições obrigatórias e aceitas por sentimentos de afeto e de temor (PUIG, 1998).

Para se gerar a moral autônoma, são estabelecidas relações de colaboração, construídas a partir do respeito mútuo. Nesta etapa, ocorrem sentimentos do bem e de responsabilidade, as regras surgem da cooperação e do diálogo e, assim, são obedecidas pelo respeito e cooperação aos demais e não por obrigação (PUIG, 1998).

[...] a moral autônoma surge a partir da superação do egocentrismo e do aparecimento de condutas cooperativas. A capacidade para compreender o ponto de vista alheio e argumentar pelas próprias opiniões é necessária para a evolução de um juízo moral heteronômico em direção a um juízo moral autônomo (PUIG, 1998, p. 50).

Para Montoya, o respeito ilustra os tipos de moral:

Esses dois tipos de respeito ilustram a existência de duas morais: a que decorre das relações de coação moral e do respeito unilateral, levando ao sentimento do dever: heteronomia moral; e a autonomia moral, resultante do respeito mútuo e das relações de (co)operação, assinalando-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo (MONTROYA, 2004, p.177).

Portanto, para se construir a moral autônoma, advinda das relações de cooperação e do respeito mútuo, a autorregulação deixa de ser externa ao indivíduo - “[...] esse controle vai se tornando interno, isto é, um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 528).

Nesse sentido, o professor deve trilhar os caminhos pedagógicos objetivando as relações democráticas, baseadas no respeito mútuo, em que os adolescentes se sintam em relações igualitárias, desenvolvendo a identidade individual, tão característica e importante nessa faixa etária.

Outro ponto importante de que Piaget trata é a importância da afetividade no desenvolvimento moral e cognitivo. Diz ele que,

Na medida em que a cooperação entre os indivíduos coordena os pontos de vista em uma reciprocidade que assegura tanto a autonomia como a coesão, e na medida em que, paralelamente, o agrupamento das operações intelectuais situa os diversos pontos de vista intuitivos em um conjunto reversível, desprovido de contradições, a afetividade. [...] caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva. (PIAGET, 1999, p. 53).

Dessa forma, Piaget considera que a afetividade pode ter influência positiva ou negativa no desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que, quando motivada, esta aprende de forma mais fácil. Esse teórico também pontua que a afetividade impulsiona as ações de forma progressiva.

[...] sentimentos de sucesso ou de fracasso levam a uma facilitação ou inibição na aprendizagem das matemáticas, mas as estruturas das operações não são modificadas. [...] Se a criança for estimulada, obterá talvez, resultados melhores; do contrário, haverá regressão em nível do pensamento pré-operatório, mas não surgirão estruturas novas. A operação terá êxito ou não. (PIAGET, 1954/2014, p. 45).

[...] a afetividade desempenharia, então o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina (PIAGET, 2014, p. 43).

Portanto, para haver a formação integral do indivíduo, é fundamental o desenvolvimento da moral autônoma, que se faz a partir da construção de estruturas cognitivas, da autorregulação moral, tendo como componente propulsor a incorporação de afetividade, ou seja, criar laços afetivos entre professor e estudante faz diferença no desenvolvimento de valores morais, objetivando a consciência crítica e prevenindo vários tipos de “vulnerabilidades” característicos da adolescência.

2.2.2 A importância da educação em valores para a formação ética e integral do indivíduo

Quando se pensa que a educação é um processo que permite ao ser humano crescer integralmente com a aquisição de diversos tipos de conhecimentos, objetivando a autonomia moral e intelectual, deve-se refletir sobre as formas de se oportunizar essas aprendizagens. Deve-se conceber uma escola que possibilite se experimentar uma diversidade de caminhos que expandem os sentidos do aprender. Araújo propõe

[...] uma escola que estudantes e docentes queiram e tenham prazer em frequentar. Uma escola que tenha significado para a vida e o dia a dia de cada um de seus membros e que não exista apenas porque pode lhes ensinar a ler e a escrever ou, supostamente, dar-lhes condições de ascensão social. Enfim, uma escola que tenha sentido para a construção de personalidades autônomas e para o resgate e valorização da cidadania. (ARAÚJO, 2000, p. 104).

Entendendo-se a educação em valores e a sua contribuição na formação na socioemocional do indivíduo, observa-se sua importância cada vez maior para a construção da autonomia intelectual e para a construção de personalidades autônomas.

Todas as características focalizadas na autonomia moral são possibilidades de vir a ser uma personalidade ética: elas não ocorrem por mandado, automaticamente com avançar da idade do sujeito, precisam ser provocadas, pois dependem das interações e da solicitação do meio. Assim, é possível termos adultos centrados fortemente na heteronomia, com dificuldade de descentração de si. Para sair desse espaço, faz-se necessárias trocas sucessivas com um meio que oportunize práticas voltadas à autonomia (ZAMBIANCO, 2020, p.47).

Reiterando a importância da qualidade das relações interpessoais e a quantidade de experiências sociais para o desenvolvimento da autonomia moral, Vinha e Tognetta dizem que

[...] as escolas inevitavelmente influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens. Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529).

Portanto, o planejamento da ação docente deve estar diretamente relacionado a metodologias pedagógicas que proporcionem raciocínio cognitivo e desenvolvimento de valores que tenham sentido e despertem afetividade no estudante. Isso remete a se pensar em uma escola para a cidadania, com democracia, bem como para o mundo do trabalho que não requer somente o conhecimento cognitivo, mas cooperação, respeito, espírito crítico e inovador e bons relacionamentos interpessoais.

Araújo diz que “Precisamos de uma escola que contribua para a construção de personalidades morais, [...] de cidadãos e cidadãs que autônomos que buscam de maneira consciente e virtuosa a felicidade e o bem pessoal e coletivo” (ARAÚJO, 2000, p. 97).

Associado a isso, reitera-se que a BNCC, 2018,

[...] é documento normativo que se aplica exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da LDB 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 à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas DCN da Educação Básica (BRASIL, 2018a, p.7).

Assim, a BNCC traz, implícita, a educação em valores com força de lei, enfatiza a formação do estudante em diversas faces, postulando que deve o educador oportunizar diferentes experiências para a construção das aprendizagens / dos saberes, corroborando os estudos de Piaget e Kolberg para o desenvolvimento e formação cognitiva e moral.

Com os PCNs, especificamente nos Temas Transversais, o tema ética ficou mais evidente no contexto escolar, apesar de a ética ser permeada em todas as disciplinas e ser historicamente contemplada, porém muitas vezes tem sido confundida com valores morais, pois, em suas origens, as palavras têm o mesmo significado, caráter e costumes e são alcançadas por hábito (VÁSQUEZ, 1969).

Para La Taille (2006), a ética e a moral têm sentidos diferentes, apesar de serem vistas como complementares e inseparáveis. A moral relaciona-se com a busca da harmonia social e a ética, com a procura da harmonia individual ou de alguma forma de felicidade.

Marina (2008) diz que “a ética é um saber sobre a felicidade. É a inteligência disposta a serviço dos afetos, dos interesses e das esperanças. A ética idealiza projetos de vida e aponta os deveres necessários para realizá-los. À ética pertence tudo o que é fundamental para a felicidade e para a dignidade do próprio indivíduo e dos outros”.

Dessa maneira, deve-se construir em grupo uma cultura escolar baseada em valores, em que o docente saiba o que está exercendo e objetivando, em seus conteúdos, a formação integral, não sendo conteúdos vazios para preencher o tempo da aula e sem sentido.

[...] a escola faz parte da sociedade e junto com ela deve construir estratégias e procedimentos que levem à sua democratização. Como cada escola possui sua cultura própria e está inserida em um ambiente singular, deve buscar seu próprio caminho a partir de princípios e valores universalmente desejáveis. (ARAÚJO, 2007, p. 135).

Portanto, para que os docentes trabalhem com a ética e a moral, necessitam compreender e inserir essa temática no cotidiano, em um esforço coletivo e não a cargo de uma disciplina isolada, no sentido de que a escola é única e pluralizada, em que todos os docentes são inclusos na formação diária discente. Portanto, compreender ética e moral faz parte das responsabilidades docentes.

O objetivo central da educação, em nossa opinião, deve ser o da construção de personalidades morais autônomas, críticas, que almejam o exercício

competente da cidadania, embasada nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007, p. 208).

Nessa perspectiva, objetivando-se personalidades autônomas, exige-se a construção de um trabalho pedagógico pensado e planejado, havendo diversos caminhos e possibilidades infinitas, podendo-se perpassar de práticas autoritárias para mecanismos mais democráticos, pois educar e ensinar é pensar em práticas educacionais que visam ao desenvolvimento do indivíduo.

A prática pedagógica do programa de educação em valores poderá conter, também, reflexões sobre conteúdos cognitivos temáticos, que subsidiam as discussões e os aprofundamentos das questões éticas: mas, para além deles, terá de contemplar metodologias e vivências que permitam o reconhecimento e o questionamento de valores, assim como a incorporação de novas práticas de viver e conviver (PONCE, 2009, p. 12).

Dentre várias possibilidades para se trabalhar a educação em valores nas escolas, há as práticas morais, mecanismos de educação social que, de acordo com Puig, “[...] são maneiras estabelecidas de tratar culturalmente as situações sociais ou pessoais que acarretam dificuldades morais recorrentes” (PUIG, 2004, p. 63), ou seja, de acordo com os valores que o indivíduo busca, de forma moral, refletir e agir, de modo a solucionar problemas e situações conflituosas com que se depara no seu dia a dia.

Assim, os docentes podem desenvolver projetos de convivência ética, estudos de caso com problemáticas diárias, projetos integradores que contemplem o envolvimento de toda a comunidade escolar e que envolvam, principalmente, todos os alunos, dando-lhes “voz ativa”, e que proporcionem um sentimento de pertencimento, promovendo trabalhos em grupos, aumentando os relacionamentos interpessoais.

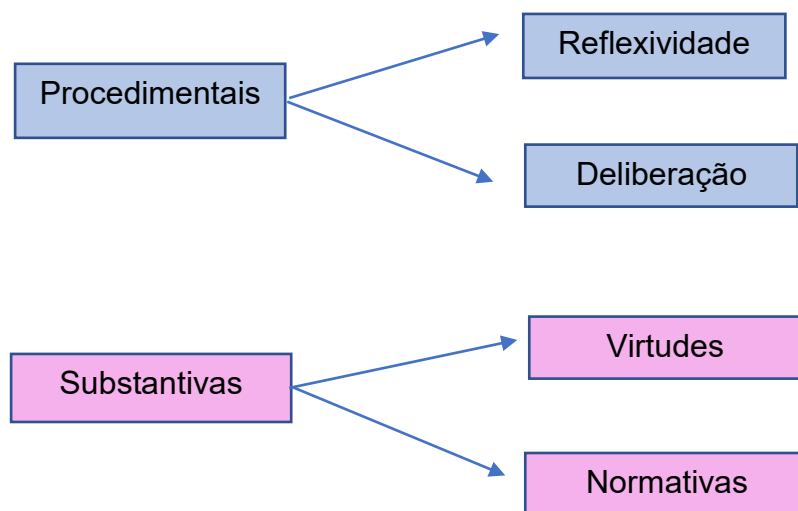
[...] O processo educativo e, mais especificamente a construção do conhecimento são processos interativos e, portanto, sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interação, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam ideias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam valores que norteiam suas vidas. E, convivendo com os seus semelhantes o ser humano se educa e é educado; daí depreende-se a função educativa da interação humana. Assim, na construção do conhecimento é evidente o valor pedagógico da interação humana, pois este se constrói coletivamente por meio das relações professor-aluno e aluno-aluno (DIAS, 2001 *apud* DIAS; COLOMBO; MORAIS, 2017, p.7).

Um ponto importante a se ressaltar é que as práticas morais que Puig (2004) apresenta são caracterizadas como procedimentais ou substantivas, as quais têm em comum o fato de serem práticas de valor, mas que se diferenciam quanto à intencionalidade moral. As práticas procedimentais possibilitam a criatividade, a autonomia e a investigação moral e podem ser divididas em dois tipos: as práticas de reflexividade e as de deliberação. As de reflexividade apresentam estratégias para o conhecimento, a avaliação e a construção de si mesmo, já as de deliberação visam ao diálogo, ao entendimento e à troca construtiva, guiada pela razão (PUIG, 2004).

As práticas substantivas, por sua vez, abrem espaço para a imitação moral, voltando-se para aqueles modelos que são validados em determinada cultura. São tipos de práticas substantivas as práticas de virtude, que confirmam aqueles valores que são desejáveis em determinado meio, e as práticas normativas, que incluem as ações voltadas para a transmissão de normas básicas que regem o funcionamento escolar (PUIG, 2004).

Segue um esquema resumido de práticas morais, de acordo com PUIG (2004), para facilitar a compreensão do leitor.

Figura 10 - Esquema resumido de práticas morais, de acordo com PUIG (2004)



Fonte: A autora.

Nota: Adaptado de PUIG, (2004).

Discorrer-se-á sobre as práticas procedimentais, do tipo deliberativas. Conforme Puig (2004), são práticas morais relativas às melhores formas de se viver,

uma atividade do pensamento em que são utilizados argumentos a fim de se esclarecer e entender circunstâncias controvertidas, articular e exercitar juízos imparciais, com base no diálogo, de modo a se favorecer a reflexão ética e a busca daquilo que seja justo em circunstâncias concretas.

Puig (2004) destaca que a deliberação presume o diálogo, sendo necessário se dialogar de modo correto, expressando-se uma disposição respeitosa, positiva e construtiva. Podem ser consideradas importantes práticas escolares de deliberação assembleias de classe, resolução de conflitos e mediação escolar, sessões de debate, consideração de questões curriculares e vitais, discussões de dilemas, dramatizações e exercícios de compreensão crítica.

Um importante tipo de práticas deliberativas são as assembleias que se caracterizam como “o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência” (PUIG, 2000, p. 86).

Outro tipo de prática deliberativa é a dramatização, ou *role-playing*, que se constitui em um método de dramatização utilizada em educação moral, pois facilita o desenvolvimento da habilidade de se colocar no lugar do outro e, assim, se tentar entender este outro, ou seja, “sair de si para se conseguir uma correta percepção dos conflitos de valor” (PUIG, 1988, p. 70). A capacidade do sujeito de conseguir reconhecer o ponto de vista alheio é fundamental para ele atingir um comportamento adequado no âmbito moral.

A discussão de dilemas, outra prática moral, contribui para que os alunos tenham a oportunidade de experimentar conflitos morais cognitivos e estar expostos ao mesmo tempo a juízos morais imediatamente superiores aos seus, o que facilita o desenvolvimento moral. Segundo Puig (1988, p. 53), “trata-se de situações que não oferecem uma solução única nem uma solução totalmente clara, o que obriga os alunos a refletir, argumentar e justificar racionalmente a alternativa que lhes parece mais justa”.

Portanto, é fundamental o planejamento pedagógico direcionado, pensado, enraizado em fundamentações epistemológicas, em uma perspectiva teórica cultivada da identidade escolar própria, considerando sempre o diálogo, a escuta ativa e o respeito em todas essas etapas trabalhadas em conjunto, para que sejam refletivas em práticas educacionais efetivas.

Se queremos educação para a autonomia (a adoção consciente de valores) é impossível que isso seja obtido por coação; ou seja, se queremos formar alunos como pessoas capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contravalores, então é preciso que a escola monte situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. É como se em moral meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação; não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo (MENIN, 2002, p. 201).

Na próxima seção, serão apresentados as competências socioemocionais e os valores sociomoraís.

SEÇÃO III

3 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E OS VALORES SOCIOMORAIS

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 205) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e das DCN (BRASIL, 1998), existe o apontamento sobre a expressão “desenvolvimento pleno da pessoa”, assim, há uma inferência sobre as aprendizagens envolvendo os saberes e demandas da educação, na perspectiva da educação integral,

A BNCC (BRASIL, 2018a), como documento normativo, criada com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras, adota dez competências gerais que perpassam todos os componentes curriculares da educação básica brasileira, firma um compromisso com a educação integral, ou seja, em suas diversas dimensões (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica), indo além do domínio de conteúdos cognitivos, cita o desenvolvimento das denominadas competências socioemocionais, propondo a superação da divisão e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento emocional.

O termo competência (do latim competente, “proporção”, “justa relação”) significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto (DIAS, 2010, p.74). No âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (BOTERF, 2003; PERRENOUD, 2000, 2001, 2005 *apud* DIAS, 2010, p.74).

Em se tratando de CSEs, na educação, essas competências têm várias denominações, por exemplo, socioemocionais, não cognitivas, para o século XXI e para a vida (HIBOO, [2021]). As CSEs não são conceitos novos, são várias as ciências que se juntaram dentro desse grande consenso de que as CSEs devem ser trabalhadas e desenvolvidas (OLIDEREMMIM, [2021]).

Independentemente de variações e dos conceitos que as envolvem, essas competências foram estudadas com base em pesquisas nas áreas de educação,

psicologia, pedagogia e andragogia³, neurociência, economia e outras ciências. O interesse maior desse conjunto de conhecimento é a busca de soluções para se preparar crianças e jovens para a vida (HIBOO, [2021]).

Segundo o site Instituto Vila Educação, 2021, o grupo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) define que a

A aprendizagem socioemocional (ASE) é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. A ASE é o processo pelo qual toda criança, jovem e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas. (INSTITUTO VILA EDUCACAO, [2021], não paginado).

Assim, as CSEs são habilidades desenvolvidas ao longo da vida e do processo de aprendizagem que se conectam à capacidade de cada indivíduo de lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, relacionar-se com o outro, ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas (OLIDEREMMIM, [2021]).

As CSEs contemplam um modelo teórico do campo da psicologia e se referem às aprendizagens socioemocionais, dentre outras, a empatia, a capacidade de se lidar com as frustrações, o autocontrole, a resolução de conflitos e cooperação, o diálogo, a tolerância. Por outro lado, para haver a aprendizagem socioemocional, comparecem e são necessários os valores sociomoraes, sob a ótica da psicologia da moralidade; valores esses que são fundamentais para se ser e viver para si e para o outro, pautados na justiça, solidariedade, honestidade, respeito, cuidado, que são universalmente almejados.

Dessa forma, pode-se pensar na aproximação desses dois campos de conhecimento: o das competências socioemocionais e o dos valores sociomoraes como regulação das primeiras, tão necessários para a construção da autonomia intelectual e moral. Autonomia que se aprende na prática, exercitada com os pares, com metodologias ativas que promovam a reflexão, a criatividade, a criticidade e as relações democráticas.

³ Andragogia: significa a arte e a ciência de auxiliar adultos a aprender, derivado das palavras gregas andros (adulto) e gogos (educar). A andragogia é recente, foi desenvolvida a partir do século XX, surgindo da necessidade de se propor uma formação mais especializada para adultos, pensando-se em seu modo de aprender.

No próximo subitem, serão apontados aspectos históricos das competências socioemocionais, sua importância e correlação com a Psicologia Moral no desenvolvimento dos valores morais bem como suas contribuições na educação.

3.1 Alguns aspectos históricos e legais das competências socioemocionais

Sobre competências socioemocionais e a BNCC (BRASIL, 2018a), a legislação mais recente acerca da orientação curricular brasileira, deve-se considerar que os marcos legais, diretrizes, condutas educacionais bem como as políticas públicas educacionais sofreram influência de todas as “tendências ou escolas pedagógicas”. Abstendo-se das críticas em relação a elas, porém elencando-se as qualidades e características peculiares de cada uma das tendências, considera-se que todas, de alguma forma, contribuíram com os moldes didático-pedagógicos e políticas públicas que estão implementados hoje.

Diante do exposto, para compreensão dos aspectos históricos e legais das CSEs que existem hoje, contempladas na BNCC (BRASIL, 2018a), parte-se do pressuposto de dois raciocínios: o primeiro, iniciando-se nas influências históricas das escolas/tendências pedagógicas de origem liberal, progressista ou pós-crítica, dentre os diversos contextos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos.

Em outro raciocínio, mais recente, parte-se da difusão da internet e do desenvolvimento tecnológico, denominados Terceira Revolução Industrial ou Revolução Técnico-Científica, que proporcionou maior comunicação, trocas e acesso a dados, relacionando-se com diversas pesquisas e estudos, compartilhamentos de informações entre cientistas e pesquisadores, de forma fácil e rápida, que viabilizaram que as diversas ciências se entrelaçassem, completassem-se e distintas teses fossem criadas e/ou refutadas.

Conforme citado nos PCNEM (BRASIL, 2000):

[...] o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País. A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias (BRASIL, 2000, p. 5).

Portanto, pensar em uma origem única sobre a origem das CSEs seria desmerecer todos os contextos histórico, social e legal em que a educação se desenvolveu. Dessa forma, conforme abordado na seção 1.2 acerca da legislação educacional brasileira referente ao processo histórico em relação às inferências pedagógicas do desenvolvimento das CSEs e dos valores morais, concentrar-se-á, neste subitem, nos marcos históricos mais recentes das CSEs.

Para se chegar aos conceitos de CSEs contemplados hoje, foram realizados vários programas e estudos educacionais anteriores. Serão abordadas algumas dessas iniciativas, sendo a grande maioria originárias dos Estados Unidos.

Na década de 1960, um programa denominado *Comer School Development Program* (Programa de Desenvolvimento da Escola Comer), que valorizava os relacionamentos e dirigia ações para colaborar no desenvolvimento positivo de crianças de famílias pobres, no aspecto psicossocial, já indicava que isso teria impacto significativo na aprendizagem, havendo a gestão participativa dos gestores escolares, professores e profissionais de saúde mental, criando uma rede de apoio ao atendimento às crianças e às famílias destas. O programa marcou as origens da aprendizagem socioemocional, pois estas foram relacionadas ao impacto da aprendizagem acadêmica, com o êxito escolar para uma vida mais saudável (ZAMBIANCO, 2020).

Também, a década de 1960 é marcada por outra proposta, o Projeto *Perry Preschool*, que tinha como objetivos elevar o nível de inteligência da população pobre, a fim de que esses sujeitos tivessem mais condições de progresso na sociedade, voltado a crianças de três e quatro anos, filhos (as) de famílias negras, residentes em bairros pobres e que apresentassem baixo QI. As crianças recebiam intervenção diária, com professora licenciada, além de visitas domiciliares (ZAMBIANCO, 2020).

O currículo do projeto, com inspiração na teoria piagetiana, era orientado à aprendizagem ativa, na qual a criança participava das decisões de seu aprendizado. Esse projeto se vincula como um dos que podem ter originado o trabalho com as CSEs na escola, pois, por meio do acompanhamento longitudinal dos participantes (40 anos), percebeu-se que não estava somente no campo cognitivo a boa adaptação do sujeito à sociedade, mas em um conjunto de capacidades, as competências de caráter (ZAMBIANCO, 2020).

Assim, outros projetos e propostas educacionais foram se desenvolvendo paralelamente, porém, de forma intensa, no final do século XX e começo do século XXI, por meio das diversas tecnologias da comunicação. As pesquisas e propostas pedagógicas acerca da aprendizagem socioemocional foram convergindo de forma incisiva sobre os bons resultados, quando agregadas no processo escolar, competências que sustentassem as demandas do novo século, do rápido desenvolvimento tecnológico da informação, devendo ser o fator humanístico o destaque para o enfrentamento de tais mudanças.

Havia diversos consensos, baseados em estudos e dados, de que as competências sociais, emocionais e cognitivas se desenvolviam e eram essenciais para o sucesso na escola, locais de trabalho, casas e comunidades, permitindo que os indivíduos contribuíssem para uma sociedade justa. Elas poderiam ser aprendidas ao longo da vida e traziam bem-estar a qualquer indivíduo, inclusive ao professor que se engajasse em tais programas.

Porém, mesmo diante do consenso da importância de tais competências, a maneira como elas se apresentavam era diversa e não havia um consenso sobre o que deveria ser trabalhado e nem como poderia ser feito. Assim, diversos projetos e programas escolares foram se desenvolvendo, e surgiram vários pesquisadores, educadores e grupos propondo métodos educacionais para a aplicação e melhor aprendizagem acerca das CSEs.

Em 1987, houve o projeto *K-12 New Haven Social Development Public schools* (Desenvolvimento Social para Escolas Públicas *New Haven*), um programa para os alunos adolescentes das escolas públicas com comportamento de risco (drogas, gravidez precoce, violência). Envolveu toda a comunidade escolar e estudiosos para pesquisar sobre os motivos que levavam os jovens a desenvolverem tais vulnerabilidades. Diante dos resultados, foi criado um currículo que ajudasse no desenvolvimento social e no fortalecimento da autoestima. Havia, no conteúdo curricular, os seguintes temas: (1) automonitoramento, resolução de problemas, resolução de conflitos e habilidades de comunicação; (2) valores como responsabilidade pessoal e respeito por si e pelos outros; (3) conteúdo sobre saúde, cultura, relacionamentos interpessoais e carreiras (ZAMBIANCO, 2020).

Em meados de 1992, foi difundido um conceito, denominado de Inteligência Emocional, defendendo que os indivíduos que possuísem tal capacidade tenderiam a ser mais produtivos e eficazes em qualquer atividade que exercessem, estando

organizados em autoconhecimento, autogestão, motivação, empatia, habilidades sociais. Os conceitos da Inteligência Emocional foram marcos importantes para o desenvolvimento de diversos programas educacionais (ZAMBIANCO, 2020).

Em 1993, houve outro grupo de pesquisadores escolares que mapearam os aspectos necessários para serem trabalhados nas escolas para a promoção de competência social. Deveriam atuar em três grandes dimensões: emocional (reconhecer, avaliar e gerenciar sentimentos); cognitiva (compreender perspectivas diversas, as regras sociais, autodiálogo, atitude positiva e compreensão de suas forças e desafios); comportamental (comunicação assertiva verbal e não verbal). (ZAMBIANCO, 2020).

Mesmo com vários resultados positivos acerca da aplicabilidade das CSEs, houve vários programas que não tiveram êxitos, em razão da desarticulação com conteúdos, despreparo dos profissionais, não engajamento de todos os atores escolares (ZAMBIANCO, 2020).

Dessa forma, em 1994, a preocupação de profissionais resultou em uma reunião no Instituto *Fetzer* (*Michigan*, EUA), quando educadores, pesquisadores e agentes sociais se empenharam em promover estratégias para o desenvolvimento positivo das crianças e adolescentes, incluindo competência social, inteligência emocional, prevenção às drogas e à violência, educação sexual, promoção da saúde, educação de caráter, aprendizagem em serviço, educação cívica, reforma escolar e parceria entre família, escola e comunidade, dando origem ao termo aprendizagem socioemocional, que abordaria as necessidades dos jovens e apoiaria o desempenho acadêmico (ZAMBIANCO, 2020).

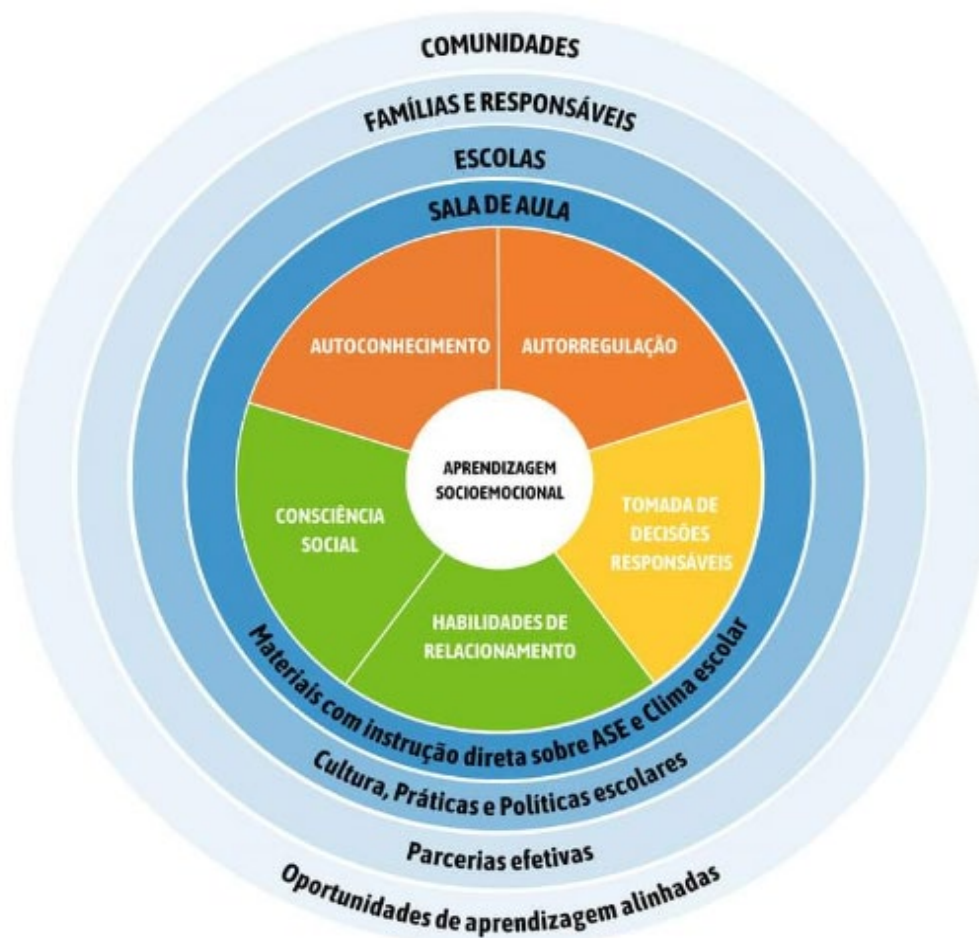
Também, em 1994, a partir da reunião acima citada, deu-se a criação de um grupo colaborativo, CASEL, podendo hoje ser considerado referência para programas escolares no campo das CSEs, que mapeou e produziu pesquisas para a aprendizagem socioemocional, tendo como objetivos iniciais os seguintes: 1. aumentar a consciência de educadores, formadores de profissionais escolares, comunidade científica, responsáveis políticos e o público em geral sobre a necessidade e os efeitos de esforços sistemáticos para promover a aprendizagem social e emocional de crianças e adolescentes; 2. Facilitar a implementação, avaliação e aperfeiçoamento de programas de educação socioemocionais abrangentes, começando na pré-escola e continuando até o ensino médio (ZAMBIANCO, 2020).

Há 26 anos, o grupo CASEL avança em pesquisas e práticas educacionais, propondo uma diversidade de estratégias e programas para se implementar a aprendizagem socioemocional em escolas e salas de aula de todo o mundo (INSTITUTO VILA EDUCACAO, [2021]), reforçando a importância das CSEs na promoção da equidade, identidade e protagonismo dos estudantes, associando-as aos desenvolvimentos acadêmico, social e emocional, por meio da parceria efetiva entre escola, família e comunidade para se atingir a excelência e os objetivos da aprendizagem socioemocional (INSTITUTO VILA EDUCACAO, [2021]).

A proposta do CASEL é baseada em cinco competências sociais e emocionais básicas - áreas amplas e inter-relacionadas que apoiam a aprendizagem e o desenvolvimento -, conhecida como “roda CASEL”.

Figura 11 - Roda CASEL da estrutura de trabalho com as CSEs

Estrutura



Fonte: <https://vilaeducacao.org.br>.

Nota: Adaptado para o português do Grupo CASEL.

O grupo CASEL aborda cinco áreas de competência: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Pode ser ensinado e aplicado em vários estágios de desenvolvimento, desde a infância até a idade adulta e em diversos contextos culturais (INSTITUTO VILA EDUCACAO, [2021]).

O grupo trabalha dimensões nas quais as CSEs devem estar envolvidas: dimensão que envolve o trabalho curricular, dimensão que envolve o clima escolar e dimensão que envolve o contato com familiares e comunidade extraescolar (ZAMBIANCO, 2020).

Também, em 1994, surgiu o Instituto Ayrton Senna, desenvolvendo propostas e programas educacionais por meio de pesquisas e conhecimentos pedagógicos, gestão e avaliação educacional para que sejam replicáveis em escala.

(INSTITUTO AYRTON SENNA, [2021]). Desenvolveram-se várias propostas educacionais com base nos estudos do modelo “*Big Five*” (Cinco Grandes Fatores). Iniciados na década de 60, ganharam notoriedade na década de 1990 e resumem a maioria dos traços de personalidade conhecidos, nomeados de Extroversão, Neuroticismo, Agradabilidade, Conscienciosidade e Abertura à Experiência (ZAMBIANCO, 2020).

O instituto atua por meio de pesquisas propondo uma educação integral para todos, que é aquela voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes, nos âmbitos cognitivo, socioemocional, híbrido, cultural, entre outros, preparando-os para fazerem escolhas com base em seu projeto de vida (INSTITUTO AYRTON SENNA, [2021]).

Por definição, as CSEs são:

Capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas (INSTITUTO AYRTON SENNA, [2021], não paginado).

Segue, abaixo, um esquema visual resgatado do site do Instituto Ayrton Senna que ilustra cinco grupos de macrocompetências, desdobradas em agrupamentos, totalizando 17 CSEs: Autogestão (determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade), Engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade, entusiasmo), Amabilidade (empatia, respeito, confiança), Resiliência Emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração), Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico).

Figura 12 – Esquema resumido sobre as CSEs, de acordo com o Instituto Ayrton Senna

As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais



Fonte: <https://institutoayrtonsenna.org.br>.

Influenciado pelos estudos do “*Big Five*”, esse instituto desenvolve pesquisas e avança em relação às CSEs no âmbito escolar, trabalhando cada grupo de macrocompetências baseadas em evidências. Também, o Instituto Ayrton Senna segue uma tendência da OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico -, incentivando o desenvolvimento de CSEs associado ao progresso social e econômico:

O Instituto entende que, para desenvolver esse conjunto de competências durante o processo de ensino e aprendizagem, é necessário influir tanto no âmbito de políticas públicas quanto no uso de práticas pedagógicas, o que envolve diversos atores do processo educacional. Para que isso seja possível, é essencial buscar um entendimento compartilhado sobre o que são essas competências e como podem ser desenvolvidas no contexto educacional, tanto para educadores quanto para estudantes (INSTITUTO AYRTON SENNA, [2021], não paginado).

Retomando-se ao processo histórico acerca das CSEs na década de 1990, destaca-se que, em 1996, Jacques Delors publicou, na UNESCO, o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, apresentando os problemas a serem superados para uma educação do século XXI. O documento aponta que a concepção e a prática educacional realizadas até então não responderiam às demandas no novo

século, eram necessários, assim, componentes curriculares que orientassem conteúdos a serem ensinados na escola – transpostos didaticamente – e que a sua educação fosse baseada em quatro pilares:

[...] Aprender a conhecer – sinônimo de aprender a aprender, afinal, diante de uma oferta nutrida de recursos ao acesso a informações, seria necessário saber como aprender; Aprender a fazer – para além de ser um incentivo à manufatura, refere-se à concretização de ações e ao trabalho em equipe; Aprender a conviver – indica a necessidade da compreensão coletiva, para o desenvolvimento do sujeito; desse modo, esse pilar incita também à realização de projetos em comum, trazendo interdependência dos envolvidos, resolução de conflitos entranhados pela convivência, valorização da diversidade, da compreensão mútua e da paz; Aprender a ser – abrange as temáticas de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. ‘Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas’ (DELORS, 1998, p. 30).

Assim, era mister formar indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e proativa na sociedade (DELORS, 1998). Tendo como base esse relatório, a LDB (1996) foi elaborada, servindo como caminho legal educacional atualmente, principalmente em relação ao desenvolvimento dos diversos saberes, em um progresso histórico, apontados também em outros documentos legais, como os PCNEM (BRASIL, 2000) e a BNCC (BRASIL, 2018a). Dessa forma, percebe-se a influência do relatório de Delors em uma inferência acerca das CSEs na BNCC:

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. (BRASIL, 2018a, p.14).

Em 2012, foi elaborado um relatório nos Estados Unidos, pelo *National Research Council* (Conselho Nacional de Pesquisa), intitulado de “Educação para a vida e para o trabalho: desenvolvendo transferência de conhecimento e habilidades do século 21”. Durante um ano, um comitê formado por educadores, psicólogos e economistas fez pesquisas sobre o que se espera que os estudantes alcancem, nos

seus ciclos escolares, nos seus futuros trabalhos e em outros aspectos da vida (PORVIR, [2021]). Nesse relatório, foram listadas 15 competências do novo século:

Criatividade/inação, pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisão, comunicação, colaboração, domínio da informação, pesquisa e questionamento, alfabetização midiática, cidadania digital, operações e conceitos de informação e tecnologia de comunicações, flexibilidade e adaptabilidade, iniciativa e autodireção, produtividade, liderança e responsabilidade. (ZAMBIANCO, 2020, p.114).

Diante várias iniciativas e programas de âmbito escolar e resultados positivos alcançados, verificando que o desenvolvimento das CSEs pode ser preditor de sucesso, em 2015 a OCDE se valeu de vários estudos e dados sobre as CSEs e ampliou-as para conceitos econômicos e progresso social, incentivando pesquisas mundiais de fomento a políticas públicas, lançando um relatório intitulado “Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais”.

O relatório evidencia a importância do desenvolvimento das CSEs, devendo este estar no mesmo patamar que as competências cognitivas para as demandas e desafios da atualidade:

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir o emprego. Os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós crise econômica. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais como a perseverança o autocontrole e a resiliência tem a mesma importância é preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperar. (OCDE, 2015, p.17).

Também, o relatório aborda fortemente a importância das CSEs na adaptação às mudanças e no atendimento ao desenvolvimento econômico e social:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 tem mais chances de vidas prósperas saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo. (OCDE, 2015, p.18). Neste relatório, competências são definidas como características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida. (OCDE, 2015, p. 34).

Também, em 2015, na Assembleia Geral da ONU foi proposto um documento para se erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade, metas que devem ser cumpridas até 2030, conhecido como “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” ou como “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, refletindo os novos desafios de desenvolvimento e listando 17 ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, [2021]).

O quarto ODS se refere à “Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, e aponta

[...] como fundamental a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. A promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro deste objetivo, que visa ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento. (ONU, [2021], não paginado).

Assim, pode-se observar a preocupação do documento em integrar a educação com outros objetivos da ODS para a promoção da cidadania, visando à concretização e garantia dos direitos humanos. Conforme o documento, só se faz educação de qualidade a partir do investimento em políticas públicas educacionais que contemplem também as CSEs, sendo estas bem planejadas, aplicadas e gerenciadas.

Infere-se que, diante de todas as transformações sociais e tecnológicas, a educação continua firme, porém em constante evolução, sendo cada vez mais valorizada, pois ela se faz e se constrói a partir de pessoas. São estas que fazem o conhecimento ser transmitido a outras, com novas ideias e perspectivas, fazendo com que construções de conhecimentos e saberes traduzam-se em currículos estruturados, de acordo com cada instituição de ensino e a identidade social destas, devendo, sobretudo, incluir o desenvolvimento das CSEs.

3.2 A contribuição da Psicologia Moral para a aprendizagem socioemocional

Com o aporte da educação em valores morais objetivando personalidades autônomas, as aprendizagens socioemocionais ampliam o olhar do desenvolvimento humano, considerando, além dos valores sociomoraes, o autoconhecimento e como se lidar com emoções e sentimentos individuais, estando o indivíduo mais bem preparado para as diversas adversidades do cotidiano e da evolução tecnológica.

Resgatando-se a Teoria Cognitivo-Evolutiva de Piaget, entende-se o desenvolvimento humano, nas dimensões cognitivas, morais e afetivas. Para esse teórico, o desenvolvimento só se completa na união de todas as dimensões, a plena personalidade, que somente é alcançada por meio da autonomia. Serão buscados caminhos mais explícitos, almejando-se a compreensão da construção da personalidade ética (PIAGET, 2011).

Zambianco, 2020 (p. 50) afirma que “Temos a inteligência que contribui com as estruturas de pensamentos, a afetividade que funciona com base na ação e a moral que orienta os caminhos dessa ação. Podemos dizer que a inteligência e a afetividade se encontram na moral”. Nessa perspectiva, entende-se, no desenvolvimento humano, que a inteligência e a construção da personalidade perpassam as dimensões racional, afetiva e moral.

Assim, trabalhar com as CSEs é desenvolver vários aspectos do desenvolvimento humano e com o suporte da psicologia moral “em que se estudam os processos psíquicos por meio dos quais se legitimam regras, princípios e valores morais, entende-se por moral aquilo que é da ordem do dever” (LA TAILLE, 2007, p.12). A construção de valores torna-se a base para o desenvolvimento moral, componente integrador de todo indivíduo. Dessa forma, a Psicologia Moral

[...] busca compreender a natureza psicológica dos pensamentos e condutas do ser humano, como sujeitos singulares em um mundo histórico, social e cultural. Ou, dito de outra forma, busca a compreensão da natureza do funcionamento psíquico do sujeito e suas relações com as normas e regras que regulam seu convívio consigo mesmo e com a sociedade. (ARANTES, 2003, p. 110).

La Taille (2007, p. 15) diz que “Piaget e Kohlberg avaliam que os homens são capazes de experimentar esse querer particular que é o dever, mas que os juízos que os guiam, cognitivamente falando, passam por vários estágios de desenvolvimento”, dessa forma, trabalhar com as CSEs e com valores morais deve-se iniciar na mais tenra idade, pois são construídos e moldados ao longo do desenvolvimento humano.

Infere-se que existe a necessidade do entendimento da educação em valores pelos docentes, complementando a formação cognitiva, sendo ressaltado, por La Taille que o estudo da moralidade no entendimento do desenvolvimento humano, auxilia na compreensão do ser humano como um todo, participando da construção de si próprio, “[...] a moralidade não consiste numa competência humana

isolada, ela participa, ou pode participar da construção de si mesmo, estudá-la significa, sim, contribuir para o entendimento do ser humano como um todo”. (LA TAILLE, 2007, p. 32).

Reiterando-se essa discussão, aponta-se que o desenvolvimento moral se faz a partir das relações sociais, das relações entre pares, da qualidade e da afetividade empregada, sendo que as relações de convivência desenvolvem CSEs, a Psicologia Moral dá suporte para a construção de valores com vistas ao desenvolvimento da autonomia, atrelados a valores como respeito, justiça, democracia e cidadania, devendo a escola promover práticas pedagógicas para que haja esse engajamento social.

Portanto, trabalhar com o desenvolvimento das CSEs não deve restringir-se às relações entre professores e alunos, ou somente em sala de aula, mas deve ser ampliado para toda a comunidade escolar, por meio da construção de uma cultura escolar baseada em valores, que deve ser a base para se estabelecer os relacionamentos interpessoais, favorecendo um ambiente de convivência sadia, além da construção dos diversos saberes.

Diante de todo processo de construção de seções deste trabalho, a seguir será apresentada a metodologia aplicada na construção da pesquisa.

SEÇÃO IV

4 METODOLOGIA

Esta seção visa apresentar o delineamento da pesquisa, os participantes, o local de realização e os procedimentos de coleta e da análise dos resultados obtidos nas entrevistas.

4.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa se propôs conhecer, analisar e compreender o trabalho docente voltado ao desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral de alunos do ensino médio de uma escola pública e técnica do interior paulista.

Os objetivos específicos são analisar a inserção das CSEs no PPP e PPG, verificar a concepção do professor acerca do desenvolvimento moral, valores, autonomia intelectual e moral e das CSEs, verificar a experiência docente no desenvolvimento das CSEs junto a seus alunos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. A hipótese gerada é a de que as condições para o desenvolvimento das CSEs, incluindo a formação do professor, não colaboram para o trabalho pedagógico com vistas à construção da autonomia moral.

O delineamento metodológico foi trilhado de maneira que os dados levantados fornecessem maior aporte científico, sustentando as discussões que serão desenvolvidas a partir delas. Portanto, foi proposto um procedimento metodológico para cada um dos objetivos (geral e específicos), para que as informações colhidas fossem eficientes para as análises posteriores.

Quadro 6 - Objetivos e procedimentos metodológicos

OBJETIVOS	DESCRIÇÃO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Geral	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer, analisar e 	Identificação do tema

	<p>compreender o trabalho docente voltado ao desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral de alunos do ensino médio de uma escola pública e técnica do interior paulista.</p>	<p>Identificação das questões norteadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a percepção dos professores do ensino médio de uma escola pública e técnica em relação à BNCC, às Competências Gerais da educação e, mais especificamente, às CSEs? • Como eles concebem a transposição dos PCNs para a BNCC, com ênfase nas Competências Gerais da Educação e, mais especificamente, nas CSEs? • E, de acordo com a BNCC, como eles estão trabalhando a construção das CSEs, ou seja, as aprendizagens socioemocionais com seus alunos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral?
		<p>Hipótese da pesquisa: As condições para o desenvolvimento das CSEs, incluindo a formação do professor, não colaboram para o trabalho pedagógico com vistas à construção da autonomia moral.</p>
Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar documentos institucionais sobre a inserção das CSEs no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano Plurianual de Gestão (PPG) do ensino médio de uma escola pública e técnica. 	<p>Foram analisados os seguintes documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano Plurianual de Gestão (PPG) do ensino médio da instituição pesquisada em relação às CSEs de acordo com a BNCC (2018) no ensino médio, em consonância com a Constituição Brasileira (1988), LDB (1996) PCNs (1997, 2000), DCN (1998).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a experiência do professor no desenvolvimento das CSEs junto a seus alunos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foram efetuadas entrevistas gravadas por meio da plataforma <i>Microsoft Teams</i> com 10 professores do ensino médio e do técnico, escolhidos de forma aleatória por meio de sorteio. • Houve a transcrição das entrevistas para melhores reflexões acerca das respostas; após, estas foram submetidas, revisadas e assinadas pelos participantes para sua anuência, de acordo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). • Por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), foram analisadas as respostas dos entrevistados, sendo categorizadas e posteriormente defrontadas com a literatura.

Fonte: A autora.

A presente pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa com delineamento descritivo explicativo. Para Gamboa (2003, p. 394), a abordagem

qualitativa “[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”.

Na abordagem qualitativa, para Minayo (2007), a pesquisa estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, cria um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. Ainda, segundo o autor, esse método permite o aprofundamento no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que fazem parte da realidade social do ser humano, que age e pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida.

Segundo Godoy, a pesquisa qualitativa:

[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21).

Na pesquisa descritiva ocorre o registro, observação, análise e correlação entre fatos e fenômenos dentro de um contexto. Assim, podemos encontrar a frequência com que ocorreram e sua conexão e relação com outros fenômenos ao seu redor, sua natureza e características, sem a interferência do pesquisador (FONSECA, 2014). Para Trivínos, “[...] a pesquisa descritiva pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e os fenômenos de determinada realidade”. (TRIVIÑOS, 1987, p.110).

A pesquisa explicativa busca o porquê dos fatos registrados na análise, por meio da identificação dos fatores determinantes e da interpretação por método qualitativo. Segundo Gil (2007), este tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, ou seja, visa ao aprofundamento para conhecer a realidade, busca a razão e é utilizada quando o método é experimental, pois exige controle quase que exclusivamente. Ainda, para o autor, “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” GIL (2007, p. 43).

4.2 Participantes da pesquisa e local de realização

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública e técnica do interior oeste do estado de São Paulo, pertencente ao Centro Paula Souza (CPS/ETEC). A escolha da referida instituição escolar se deve à anuência, colaboração da direção e professores bem como ao seu longo histórico na formação de ensino médio técnico no interior de São Paulo. Essa escola foi fundada em 1972, ou seja, há 49 anos.

A instituição é considerada agrícola, localizada em uma rodovia de alto fluxo e de fácil acesso, pertencente uma cidade de médio porte para a microrregião, no interior da nova alta paulista, região oeste do estado de São Paulo, recebendo alunos da região e de outros estados da federação, com 48 alojamentos de acomodações para moradias.

Possui boa estrutura, dispondo de laboratórios (informática, química, alimentos e enfermagem), biblioteca, sala de vídeo, cooperativa dos alunos, refeitório, espaço de convivência. Conta, atualmente, com aproximadamente 200 estudantes matriculados no ensino médio com habilitação técnica (Química e Agropecuária), na faixa etária entre 15 e 18 anos.

Os participantes deste trabalho são a equipe de professores do ensino médio de uma escola técnica, sendo entrevistados dez destes, escolhidos de forma aleatória por meio de sorteio, de um total 20 professores, ou seja, uma amostra representativa de 50% do total de professores que atuam no ensino médio e técnico da instituição pesquisada. Para se garantir o anonimato dos participantes, eles serão nominados com letras do alfabeto.

Salienta-se, também, que a escolha dos participantes (docentes do ensino médio) se deve ao fato de ministrarem aula para adolescentes desse nível de ensino, tendo como particularidade não lecionarem para outra faixa etária. Diante disso, o olhar docente também deve ser sensível às mudanças que a adolescência provoca e a seus reflexos na instituição escolar, compreendendo a importância do seu papel como professor na formação desse estudante.

[...] o cotidiano escolar é constitutivo da adolescência. A escola ocupa lugar de destaque na vida dos adolescentes por 'irradiar' uma rede de significados socialmente estabelecidos. Assim, a rotina escolar é permeada por uma trama de valores e ideias que tecem uma "normalidade" crucial, mas não única, no processo de constituição da adolescência como referência cultural (KANASIRO, 2014, p.98).

4.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

O projeto foi aprovado pelo CAPI - Comitê Assessor de Pesquisa Institucional -, em fevereiro/2021, e pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa -, em março/2021, sob o parecer nº 4.519.662 - CAAE 40340820.4.0000.5515, vinculado à CPDI - Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação da UNOESTE.

Quanto à obtenção de dados, foram analisados documentos normativos e aplicadas as entrevistas semiestruturadas, posteriormente transcritas, abordados na apresentação e discussão dos resultados.

Para Cellard (*apud* SÁ-SILVA *et. al.*, 2009, p. 2), “A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”. Dessa forma, em relação à coleta de dados documentais, foram utilizados e analisados documentos institucionais como o PPP e o PPG do ensino médio, o Regimento Escolar Comum das ETEC e documentos nacionais como BNCC (2018a) no Ensino Médio, Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996) PCNs (BRASIL, 1997, 2000), DCN (BRASIL, 1998), com a intenção de se ampliar os conhecimentos sobre temáticas relacionadas ao ensino médio, adolescência, CSEs e valores morais. Godoy (1995) aponta que

[...] os documentos podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. [...] Na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses (GODOY, 1995, p.22).

Analisa-se o que trazem as documentações e legislações educacionais acerca da eficácia do desenvolvimento das CSEs no ensino médio no meio acadêmico.

Em decorrência da pandemia⁴ do coronavírus (março/2020), as entrevistas (APÊNDICE B) ocorreram nos meses de junho e julho 2021 por meio de videoconferências, utilizando-se o recurso tecnológico da plataforma *Microsoft*

⁴ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em janeiro/2020 surto epidemiológico e alerta de alto nível de emergência de saúde pública com importância internacional pelo coronavírus (SARS-CoV-2) e em março/2020 classificou como pandemia. Pandemias são quando determinada doença atinge todos os continentes do mundo (OPAS, [2020]).

Teams com perguntas abertas, ressaltando-se que o referido recurso é disponibilizado, de forma gratuita, a todos docentes que ministram aulas no CPS. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas de forma remota, sendo gravadas e em seguida transcritas integralmente pela autora. Os participantes assinaram o TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido - (APÊNDICE B), que era uma das condições para a participação.

De acordo com Duarte (2004),

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p.215).

Conforme o Quadro 6, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de forma remota com questões abertas e fechadas, ou seja, com um roteiro inicial previamente estabelecido, por meio de um formulário com questões aos participantes da pesquisa.

Para a possível identificação de vieses e lacunas na entrevista semiestruturada, foi realizado um pré-teste com um docente do ensino médio da instituição pesquisada. De acordo com Gil (2019), o pré-teste tem por objetivos dar clareza e precisão aos termos utilizados e validar o instrumento de coleta de dados.

Nesta pesquisa, durante o processo de contato com os professores, notou-se que, após falarem sobre a temática, alguns destes (quatro professores, em um total de 10) concordaram em responder à entrevista semiestruturada, porém, verificaram antecipadamente o que seria perguntado para se prepararem melhor sobre o assunto, sendo essa a justificativa para a referida solicitação.

A partir da ATD - Análise Textual Discursiva -, uma metodologia para se analisar informações de cunho qualitativo, obtém-se a produção de novas compreensões a partir dos discursos analisados, abrangendo “extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.13). Dessa forma, os dados coletados pelos participantes foram organizados em categorias e analisados.

Para Moraes (2003, p. 191), a ATD é um processo realizado por meio de um “ciclo de análise constituído de três elementos – Unitarização, Categorização e Comunicação – se apresenta como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões com base na auto-organização” bem como a explicação a respeito da busca ou finalidade desse tipo de análise:

[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

Para se contemplar o primeiro elemento da análise, Unitarização, utilizaram-se as entrevistas e os documentos obtidos da escola pesquisada. O elemento de análise Categorização foi estabelecido após as transcrições das entrevistas e documentos, quando se iniciou o processo de construção das categorias de análise. As unidades de significado e sentido foram elaboradas pelo método intuitivo, ocorrendo um processo de imersão nos dados e informações dos materiais organizados à medida que foram separados, lidos e compreendidos. De acordo com Moraes (2003), a construção das categorias por meio de intuição são:

As categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas insights de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos.
[...] a escolha de métodos para a categorização sempre trará junto com ela um conjunto de pressupostos teóricos e paradigmáticos, a opção pela indução, intuição e abdução traz dentro de si a subjetividade, o foco na qualidade, a ideia de construção, a abertura ao novo. (MORAES, 2003, p. 198).

Por fim, a Comunicação, o terceiro elemento da análise textual, é uma interpretação compreensível da análise realizada por meio dos dois elementos anteriores. Portanto, por meio da ATD, as categorias e subcategorias de análises foram assim organizadas:

Categorias:

I – Projeto Político Pedagógico e as Relações Interpessoais na Escola.

Subcategorias:

- 1 - O papel da gestão e a construção do Projeto Político Pedagógico;
- 2 - As relações interpessoais e regras de convivência na escola.

II – Ensino médio técnico e a construção de valores morais e das CSEs.

Subcategorias:

- 3 - Educação no ensino médio e a construção de autonomia e valores morais;
- 4 - Autonomia, valores morais e habilidades socioemocionais, contidos nos documentos nacionais do ensino médio;
- 5 - Aprendizagem socioemocional e construção de valores morais.

Na próxima seção, serão tecidas a análise e discussão dos dados.

SEÇÃO V

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados, na primeira parte, o perfil dos participantes e, em seguida, as discussões dos resultados das entrevistas realizadas com os docentes em relação às seguintes temáticas: Projeto Político Pedagógico, ensino médio, relações interpessoais, CSEs, construção de valores morais.

5.1 Caracterização dos participantes

A seguir, no Quadro 07, será apresentado o perfil dos participantes.

Quadro 7 - Identificação do perfil (equipe de professores do ensino médio e técnico)

	Part. A	Part. B	Part. C	Part. D	Part. E	Part. F	Part. G	Part. H	Part. I	Part. J
Formação acadêmica	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura Bacharelado
Especialização <i>Lato sensu</i> /área	Sim Área Técnica	Sim Área Técnica	Sim Pedagogia	Não	Sim Docência do Ensino Superior	Sim Pedagogia	Não	Não	Não	Sim Área Técnica
Mestrado / Área	Não	Sim Área Técnica	Cursando Educação	Sim Área Técnica	Sim Área Técnica	Cursando Educação	Sim Área Técnica	Não	Não	Não
Doutorado	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Situação funcional/ anos de docência	Efetivo 9 anos	Efetivo 9 anos	Efetivo 3 anos	Efetivo 5 anos	Efetivo 6 anos	Efetivo 6 anos	Efetivo 5 anos	Efetivo 28 anos	Efetivo 15 anos	Efetivo 9 anos
Jornada de trabalho/ Semanal	62 h	34 h	34 h	62 h	40 h	62 h	34 h	34 h	34 h	34hrs
Exerce docência em outra escola	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Ministra aulas nas disciplinas/áreas básicas ou técnicas	Básicas	Técnicas	Técnicas	Básicas e Técnicas	Técnicas	Básicas e Técnicas	Técnicas	Básicas	Básicas	Básicas e Técnicas

Fonte: A autora.

Observando-se o perfil dos entrevistados sobre a formação acadêmica, vê-se que há maior predomínio de docentes com licenciatura, oito no total, dois são bacharéis e dois possuem ambas as formações. Em relação ao *Lato Sensu*, seis docentes possuem a titulação, sendo três voltados à área pedagógica e relacionados ao *Stricto Sensu*; um docente possui doutorado em área técnica, seis possuem ou cursam o mestrado, sendo dois em Educação e quatro em áreas técnicas.

Portanto, pode-se observar que há preocupação com a formação acadêmica, os docentes buscam titulações além da graduação. Nota-se também maior predomínio da área técnica, ou seja, áreas específicas de atuação profissional, em relação ao menor interesse de áreas relacionadas à educação.

Sobre o percurso de atuação profissional, todos docentes são concursados e efetivos, cinco deles também atuam em outra instituição escolar. Nove docentes atuam há mais de cinco anos, somente um, há três anos, e, destes, quatro são docentes de áreas técnicas, três, de áreas básicas e três atuam tanto na área técnica quanto na básica.

Dessa maneira, nota-se a atuação ativa em sala de aula pelos docentes entrevistados, com cargas horárias com no mínimo 34 horas semanais, inclusive docentes que trabalham em outras unidades escolares, tendo contato com outras realidades. Portanto, os entrevistados desta pesquisa relatam experiência na atuação diária docente, com formação acadêmica compatível com sua atividade profissional.

A seguir, são apontados o roteiro e discussão das entrevistas (parte II) aplicadas aos participantes da pesquisa, divididos por categorias e subcategorias.

5.2 Categorias e subcategorias

Quadro 8 - Categorias e subcategorias de análises

Categorias	Subcategorias
I – O Projeto Político Pedagógico e as relações interpessoais na escola.	1- O papel da gestão e a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). 2- As relações interpessoais e regras de convivência na escola.
II- O ensino médio técnico e a construção de valores morais e das CSEs.	3- O ensino médio e a construção dos valores e da autonomia moral; 4- Autonomia, valores morais e as habilidades socioemocionais contidos nos documentos nacionais da educação do ensino médio (PCNs; BNCC; PPP). 5- A aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais.

Fonte: A autora.

Categoria I - o Projeto Político Pedagógico e as relações interpessoais na escola.

A **Categoria I** buscou entender, do profissional docente, se este conhece quais são suas atribuições dentro do contexto escolar; qual seu conhecimento sobre

o documento que norteia as ações da escola, no caso, o PPP, e qual a perspectiva (abordagem) utilizada pela escola. Também buscou compreender as relações interpessoais por meio da convivência, as regras e limites estabelecidos na escola entre estudantes, professores e equipe gestora. Para melhor compreensão e discussão, os resultados das entrevistas foram divididos em subcategorias, como será apresentado a seguir.

A **Subcategoria 1** refere-se ao papel da gestão e à construção do Projeto Político e Pedagógico. Para Veiga (2008), o PPP é uma ação intencional, definido coletivamente:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população [...] (VEIGA, 2008, p.13).

De acordo com a LDB, artigo 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]” (BRASIL, 1996), assim, as instituições devem elaborar e executar suas propostas de trabalho docente enfatizando a reflexão sobre a intencionalidade das ações educativas na escola.

Dessa maneira, infere-se que o PPP norteia as ações escolares, ou seja, orienta as práticas educacionais durante o ano letivo de cada instituição escolar de forma autônoma, participativa e acessível à comunidade escolar. Deve conter a descrição da proposta pedagógica curricular e a metodologia empregada, formação e capacitação contínua para os docentes para cumprir a proposta curricular que será desenvolvida e as diretrizes administrativas para suporte organizativo para que as propostas educacionais sejam efetuadas, além de outras informações pertinentes à unidade.

O PPP da instituição pesquisada contém a descrição dos valores que permeiam a escola, princípios norteadores, legislações estaduais, habilitações ofertadas, estrutura física, projetos integrativos, sistema de avaliações e recuperação dos alunos, estágios curriculares e extracurriculares, composição do Trabalho de Conclusão de Curso no ensino médio.

Em relação aos princípios norteadores, descritos no PPP da instituição pesquisada, referem-se aos

[...] princípios que norteiam as ações pedagógicas e administrativas desta escola são: a igualdade de condições de permanência para todos os alunos; a qualidade dos serviços prestados através da constante busca em melhorar a produtividade de seus cursos e formar alunos capazes de exercerem sua atividade profissional com competências técnica e ética; a gestão democrática que está presente em todos os segmentos [...] (PPP, 2021).

Nos princípios norteadores citados no PPP, percebe-se a preocupação da formação escolar voltada para o trabalho, ou seja, visando à qualificação técnica dos alunos frente às demandas do mercado laboral, corroborando o processo histórico brasileiro da educação técnica, desde a vinda da família real, com a finalidade de crescimento e desenvolvimento econômico. Também, em conformidade com a legislação brasileira, especificamente na CF (1988), no Art. 205, que visa ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, para se alcançar a qualificação para o trabalho e exercer a cidadania, os princípios do PPP escolar da instituição pesquisada mencionam exercer a gestão democrática em todos os segmentos; assim observa-se, nas respostas de todos os participantes, a convergência aos princípios do PPP em relação às relações da gestão democrática.

Conforme expressa o Part. E, existem um ambiente de trabalho saudável, uma escuta e solicitude da gestão local em relação aos professores e alunos:

Desde quando eu entrei ETEC, eu sempre via a gestão como uma gestão participativa. Uma gestão que busca escutar sempre os professores, os alunos, os pais e os funcionários. Então eu sempre achei esse espaço em comum, encontrei esse espaço com a gestão, de capacitar professores, de dar essas oportunidades, é de ser amigo mesmo, eu falo. Porque a gestão dá essa nessa abertura, essa liberdade (Part. E).

De acordo com Veiga (2003), é necessário haver uma participação democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar participam, tendo a responsabilidade de acompanhar e trilhar, juntos, as escolhas que a escola deverá seguir. Portanto, zelar por um ambiente de trabalho democrático e participativo auxilia no processo de construção educacional baseado em valores.

A construção do PPP escolar é uma ação planejada e direcionada, envolvendo a identidade e a cultura escolar, apontando os objetivos a serem trabalhados, abarcando o docente em ações junto aos discentes:

[...] é preciso entender que o projeto pedagógico é caracterizado como ação consciente e organizada. O projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica (VEIGA, 2003, p. 279).

É importante se ressaltar que a perspectiva teórica norteia o trabalho pedagógico da prática docente e deve constar, de forma clara, no PPP assim como os projetos que são parte integrante deste. Analisando-se o PPP da instituição pesquisada, notou-se que a abordagem pedagógica não está descrita pontualmente.

Quando questionados os participantes da pesquisa se conhecem o PPP, todos os docentes afirmaram que sim e que participam da construção deste, porém, quando inquirido sobre a perspectiva teórica, nenhum professor conseguiu referenciar sobre a base epistemológica utilizada, aponta sobre partes do PPP, mas não direciona sobre a perspectiva teórica, conforme relatos do Part. I e do Part. H:

Todos participamos quando o diretor faz aquela reunião de início de ano, vai pedindo para a gente fazer projetos para inserir PPP, então isso é a realidade para nós, então a gente está sempre vivenciando essa dinâmica do projeto pedagógico. (Part. I). Todos os gestores, toda a coordenação, sempre buscam os autores com embasamento na educação que tem conteúdo para melhorar a educação. Como tem vários autores, tem Piaget, tem vários outros não me lembro agora. Assim, deve ser a dinâmica da nossa escola que o mundo está vivendo, com democracia, com liberdade de expressão para enxergar o aluno na sua essência, não é algo vazio que vai dali para frente, tem toda uma bagagem, que a gente tem que saber trabalhar (Part. I).

Nas reuniões pedagógicas tinha um momento que passavam sobre as ações que a escola estava desenvolvendo, como estava os setores, da parte da horta, dos animais, a quantidade, então é melhoria no caso. (Part. H). Sobre a abordagem do PPP, eles levantam o que a escola produz, a identificação da escola, tem a missão da instituição que é educação, que é promover uma educação de qualidade para os alunos, aí tem os projetos, e nesses projetos tem o responsável (Part. H).

Veiga diz que existe a necessidade de um referencial que fundamente a construção do PPP e de saber a qual referencial recorrer para a compreensão da prática pedagógica, além de se alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino da escola (VEIGA, 2008).

Franco (2008a) pontua que “Caberá à tarefa pedagógica na escola funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser a mediadora

de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios” (FRANCO, 2008a, p.121).

[...] as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente;

[...] a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica (FRANCO, 2008a, p.121).

Portanto, a abordagem teórica embasa o trabalho pedagógico, sustentando a ação docente, sendo essa reflexiva, intencional e planejada, a constar no PPP.

Durante as entrevistas, foi apontada a preocupação do CPS – Centro Paula Souza (matriz) - em realizar capacitação docente, sendo os professores bem assistidos em relação à parte didático-pedagógico, conforme resposta do Part. B:

O Centro Paula Souza é uma outra ótima instituição de ensino para trabalhar, nós somos assim é bem assistidos em relação ao acompanhamento, a capacitações, às vezes falta investimento em infraestrutura, em relação equipamentos, acessórios. Mesmo com as deficiências em infraestrutura, mas no âmbito geral nós, somos bem assistidos pelo governo estadual, que no caso que gere é o centro Paula Souza em relação à parte didática pedagógica (Part. B).

O CPS tem a matriz localizada na cidade São Paulo e tem um departamento, denominado de CPS Capacitações, que desenvolve diversas atividades como, por exemplo, eventos científicos, atualizações, palestras, formações que são ofertadas aos docentes, diretores, coordenadores e servidores administrativos, tanto de forma presencial, quanto na forma remota, devendo o servidor, diante das ofertas e interesse individual, inscrever-se e participar.

As atividades são desenvolvidas de acordo com eixos educacionais tais como ambiente e saúde, processos industriais, gestão e negócios, desenvolvimento educacional e social, ensino médio, informação e comunicação, infraestrutura, temas transversais, turismo, hospitalidade e lazer, recursos naturais, entre outros.

Também, nas unidades locais, ou seja, em cada escola, são realizadas reuniões pedagógicas, com a equipe de gestão escolar, de acordo com calendário semestral. Portanto, o CPS promove dois tipos de formação docente, um a cargo da matriz do CPS na cidade de São Paulo por meio do CPS Capacitações e outro de a cargo de cada unidade escolar, por meio da equipe de gestão escolar.

Durante as entrevistas, os docentes referenciaram certos problemas relacionados à formação pedagógica local, referindo-se à superficialidade em alguns

assuntos abordados, conforme aponta a Part. A, dando um exemplo de como foi abordado sobre as CSEs em uma reunião de formação pedagógica:

Eu acho que deixa um pouco a desejar, as formações são pontuais, só acontecem nas reuniões pedagógicas e aí generaliza, de uma forma que a gente não entra mais afundo em alguns assuntos, como no caso das habilidades socioemocionais, no qual faz uma reunião no ano que se destaca essas habilidades e depois cada um faz do jeito que conseguir e salva-se quem puder, então eu acho que falta um pouco de apoio e suporte nesse sentido da questão pedagógica (Part. A).

Também informa o Part. F:

Na teoria a parte pedagógica é muito bonita, mas a infraestrutura eu vou falar da realidade que eu vivo, a infraestrutura da escola é muito carente, porém investimento é baixo, investimento que eu falo é desde o professor até a infraestrutura, mesma na parte pedagógica. (Part. F).

A formação pedagógica docente para uma proposta pedagógica efetiva é um dos alicerces escolares, devendo ser ampla, reflexiva e dialogada, para haver a transformação da realidade, conforme pontuam Placco *et al.*:

O trabalho de orientar pedagogicamente as ações e operações vinculando-as ao ensino sustenta-se por três pilares: o de articulação do coletivo da escola, respeitando as especificidades da mesma de modo a possibilitar desenvolvimentos reais de seus processos; o de formação continuada de professores de modo que as práticas docentes se coadunem com os objetivos da escola; e o de transformação da realidade, na medida em que questiona as práticas desenvolvidas na escola (PLACCO *et. al.*, 2011 *apud* DUGNANI; SOUZA, 2011, p. 33).

Dessa maneira, para a formação pedagógica, existe a necessidade de instrumentos metodológicos para a construção permanente de meios eficazes de ensino e aprendizagem em cada realidade escolar, ou seja, um projeto de formação bem definido, que escute a demanda dos docentes e discentes, que oriente a prática e a reflexão destes.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (VEIGA, 2008, p.12).

Portanto, para ser construído o PPP coletivamente visando-se a uma educação de qualidade e formação integral do aluno, o essencial é o investimento em professores, pois são eles o “elo de ligação” entre a escola e os estudantes, o que demanda formação continuada pedagógica e um cuidado pedagógico contínuo,

pois “[...] a teoria adquire significado no confronto com os problemas da prática” (FRANCO, 2008b, p.114), e a ação reflexiva estimula a criticidade e modifica a práxis.

Outro apontamento importante durante as entrevistas foi a ênfase ao trabalho docente com metodologias ativas, denominadas por eles de “trabalhar com projetos”; percebem-se a adoção dos métodos e a disponibilidade docente para realizá-los, pois muitos relataram que desenvolvem atividades sem ganhar hora-aula e passam do horário de trabalho:

[...] construo projetos sem remuneração, para o desenvolvimento de alguns assuntos que são pertinentes na minha área, por exemplo, esse ano eu tenho três projetos, sem remuneração, desenvolvendo com os alunos em horários extra aula, ou seja, fora as 62 aulas eu ainda me reúno com os alunos para desenvolver esses projetos na questão ambiental (Part. A).

[...] a gente trabalha com ideias, com projetos, então tudo isso é uma coisa bem natural que acontece dentro da escola, o professor está livre para desenvolver que ele acha melhor dentro da sala de aula (Part. C).

Observa-se que o trabalho com projetos e com metodologias ativas converge à missão expressa no PPP da escola e “[...] se efetiva pela inter-relação dos protagonistas deste processo com o foco no desenvolvimento das competências socioemocionais pautadas nas metodologias diferenciadas [...]” (PPP, 2021), colaborando, dentre outros fatores, para a formação moral e para o desenvolvimento das CSEs. Assim, os docentes, ao trabalharem com as metodologias ativas,

[...] procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINE; 2017, p.463).

Dessa forma, trabalhar com as metodologias ativas auxilia na ação educativa docente, na passagem de uma etapa do desenvolvimento educacional para outra, na construção das diversas competências, dos valores e das aprendizagens socioemocionais.

Portanto, considera-se que o desenvolvimento da educação em valores se faz na qualidade das relações interpessoais e é aprimorado na quantidade de trocas

de experiências, nas motivações afetivas que são inseridas nas ações, regras, princípios e juízos.

Nesse sentido, as metodologias ativas e a educação em valores contribuem para a formação da identidade do adolescente, sendo um trabalho docente que exige ação e reflexão, não devendo ser construído isoladamente, necessitando das relações interpessoais, com elementos sociais e culturais.

Subcategoria 2 - refere-se às relações interpessoais e regras de convivência na escola.

Em relação às percepções sobre trabalhar com o público adolescente, alguns docentes relataram certa dificuldade, pois percebem as mudanças comportamentais pelo fato de os alunos estarem na adolescência, pois querem quebrar regras, chamar a atenção, conforme os relatos abaixo:

Tenho muitas dificuldades de trabalhar, de lidar, até aprendi bastante, melhorei muito, mas quando eu iniciei a carreira na docência que eu comecei a ministrar as aulas, percebi o desinteresse da parte dos adolescentes, tive um problema muito grande, eu chegava muito desmotivada porque eu não estava sabendo lidar com esse período da vida deles, essa rebeldia, muita gracinha, não leva a sério, então eu tive muito problema! Hoje eu consigo lidar melhor com isso, consigo levar mais eles, consigo entrar um pouco no mundo deles e trazê-los para perto de mim (Part. D).

É na verdade é um desafio, porque o adolescente é aquela velha história né ele não é nem criança e nem adulto, então ele tem aquela idade que tem muitos pontos, tem aquela briga de ego. Aprendo e aprendi muito dando aula para adolescentes, porque realmente não é fácil, um desafio (Part. B).

A percepção que eu tenho de é hoje com o público adolescente do Ensino Médio é que eles não têm uma perspectiva de estudo, eles estão ali simplesmente para cumprir jornada do Ensino Médio porque eles sabem que é importante ter o Ensino Médio completo. Sabem que tem que cursar uma graduação, mas a perspectiva deles são baixas, eles não têm um projeto de vida, cai na zona de conforto e muitas vezes alguns nem querem estudar, estão ali simplesmente por obrigação (Part. F)

De acordo com Pereira (2005, p.2), adolescência significa “crescer em direção à maturidade”, assim, trata-se de uma fase de transformações evidenciadas, podendo ser percebidas, nos relatos docentes, algumas características do comportamento adolescente. De acordo com Calligaris (2000), grande parte das dificuldades relacionais deriva da insegurança gerada nessa fase, do medo do não

reconhecimento, expressando, de várias formas, tanto a timidez apagada quanto o estardalhaço.

São comportamentos próprios da faixa etária, mas que muitas vezes interferem no trabalho docente, havendo relações interpessoais difíceis de serem mediadas, o que pode levar ao desânimo e à desmotivação, conforme relato acima do Part. D.

Assim, para se romper com esses desafios acerca da relação professor-aluno, Franco (2008b) aponta a necessidade da compreensão de práticas e ações pedagógicas, transformando-as em possibilidades formativas, constituindo-se em saberes orientados, possibilitando que o docente se alicerce e construa elementos para o enfrentamento de problemas cotidianos.

[...] compreender as lógicas das práticas para transformá-las em possibilidades formativas que, na sua relação, constituem-se em saberes orientadores do fazer que não se deixa render exclusivamente à cultura escolar de orientação tecnicista e dá ao professor a possibilidade de munir-se de um conjunto de elementos que podem responder, criativamente, aos problemas enfrentados no cotidiano escolar (FRANCO, 2008b, p.111).

Portanto, refletindo-se repetidamente em conjunto sobre a ação e prática docente cotidiana, agregando-se valores bem como conhecendo-se a faixa etária e as características de quem se ensina, os conflitos podem ser mediados de maneira formativa, com a construção de autonomia moral e desenvolvendo-se as CSEs.

Franco (2008b) aponta sobre a docência e os saberes pedagógicos:

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam o que chamo de saberes pedagógicos (FRANCO, 2008b, p.120).

Portanto, os saberes pedagógicos estão interligados com desenvolvimento de personalidades morais autônomas, sendo uma das finalidades da educação, para a construção do senso crítico, por meio da autorregulação e para o exercício da cidadania.

Quando questionados os docentes sobre as relações interpessoais entre professores, gestão e pais, evidenciou-se, nas respostas, que as principais dificuldades estão relacionadas à participação dos pais no que concerne aos problemas escolares dos estudantes e à escola:

Falta um pouco mais de participação dos pais, que são sempre os mesmos que estão participando, e às vezes aquele aluno que precisa de uma atenção maior justamente são aqueles pais que não participam infelizmente, não mantêm contato, tem uns que os pais, eu posso estar errada, mas eu

sinto que larga meio que o aluno, ainda mais quando eles moram lá na escola (Part. G).

Realmente acho que a maioria dos pais tem um pensamento na cabeça: Se meu filho tiver algum problema escola vai entrar em contato comigo. Então muitos pais eles não têm muita noção não sabem o que é e qual é realmente o papel da escola e o papel dos pais. Quando a gente consegue conversar e a gente consegue mostrar o papel nosso de professor o papel da escola e o pai faz o papel dele também, a gente percebe que o aluno ele é mais feliz e ele consegue sim levar escola numa boa, agora quando a gente tem um conflito entre os pais e a escola porque o próprio pai demonstra aversão ao sistema de ensino, a gente não vai conseguir passar credibilidade para o aluno, então se o próprio pai ele fala mal dos professores, fala mal da escola, ele conta para o filho que ele só aprontava e se vangloria das coisas que fez e o filho acha legal e o pai também acha legal (Part. J).

Atentando-se a uma fala do Part. J, acima citado, “[...] quando a gente consegue conversar e a gente consegue mostrar o papel nosso de professor, o papel da escola e o pai faz o papel dele também, a gente percebe que o aluno ele é mais feliz [...]”, nota-se a importância do diálogo e da construção nos vínculos entre docentes e pais para o desempenho escolar, criando um ciclo de constância da vida escolar e responsabilidade compartilhada frente à formação do adolescente.

Dessa maneira, deve-se correlacionar que os alunos do ensino médio da escola pesquisada são adolescentes de 15 a 18 anos e que, de acordo com a Teoria Cognitivo-Evolutiva de Piaget, se encontram aproximadamente no estágio operatório formal (PETRUCI, 1997), ou seja, nessa fase, o indivíduo entende melhor a realidade que o cerca, construindo sua personalidade moral.

Nesse sentido, não há afetividade sem elementos cognitivos, e vice-versa, observando-se que a afetividade impulsiona as ações que, a cada nova fase do desenvolvimento, avança de forma progressiva:

[...] os aspectos afetivos, sociais, e cognitivos da conduta são, de fato indissociáveis: [...] a afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação nem o inverso, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra. (PIAGET; INHELDER, 1974, p.97).

Assim, quando há construção de relações afetivas e próximas, e o adolescente percebe o interesse e a valorização sobre sua vida acadêmica por parte dos seus pais ou cuidadores (que são os primeiros modelos de afetividade e senso de pertencimento que os filhos conhecem), sentem-se moralmente motivados, criando responsabilidade e autorregulação, o que pode refletir positivamente no seu rendimento escolar.

Portanto, o trabalho de resgate contínuo, por vezes incessante, por meio da gestão e docentes, aos pais e famílias para estes participarem ativamente do processo escolar dos filhos, desperta o interesse pelo aprendizado, pelas atividades interdisciplinares propostas, na convivência escolar, entre outros.

No que se refere ao estabelecimento de limites, regras de convivência, os professores relataram que procuram praticar o respeito e o diálogo constante, mas, por ser uma escola grande, ter poucos inspetores e ser uma escola com alojamentos, isso muitas vezes dificulta a comunicação, fazendo com que os alunos não cumpram e nem respeitem as regras da escola:

Eu acho que como a escola é muito ampla, é uma fazenda, e a gente não tem inspetor para isso, muitas vezes, deixa a desejar, porque falta pessoal habilitado para dar suporte para o aluno. Então, o aluno que tem algum problema, até pode buscar a orientadora, mas, às vezes ela não está e esse aluno volta para você, então, eu acho que falta um pouco dessa questão do suporte para os alunos, acho que regras da escola, de acordo com o que eu enxergo, cumprem direitinho, porque a gente faz tudo direito dentro do que é proposto, mas para o aluno ainda falta, deixa a desejar (Part. I).

As relações são baseadas geralmente no respeito. É primordial a gente ter o respeito, eu até falo que é um efeito bumerangue, pois se eu chegasse e maltratasse todos, eu ia ser maltratada, então, eu trato todos bem para ser bem tratada. A gente estabelece algumas regras para um bom convívio e para o bom desenvolvimento das atividades, as coisas pertinentes a eles, eles têm que cumprir e as coisas pertinentes a mim, eu tenho que cumprir. É com muito diálogo, muita conversa e muita explicação, as vezes a gente pensa em não falar algo supondo que eles já sabem, mas é sempre importante ressaltar, porque fica mais claro. Já no começo do ano eu estabeleço as regras e discuto com eles o que é importante (Part. A).

De acordo com os relatos docentes, estes procuram dialogar com os adolescentes ao invés da imposição, em uma relação interpessoal baseada no respeito recíproco, conforme a Part. A “[...] A gente estabelece algumas regras para um bom convívio e para o bom desenvolvimento das atividades, as coisas pertinentes a eles, eles têm que cumprir e as coisas pertinentes a mim, eu tenho que cumprir”.

Porém, quanto a estabelecer regras e limites para o bom convívio entre professores e alunos, este pode reportar-se a uma relação de coação, sem que haja construções conjuntas das normas escolares baseadas no diálogo e na democracia, podendo favorecer a construção relações heterônomas, facilitando o descumprimento delas.

Montoya (2004) diz que, para Piaget, existem dois tipos de respeito: o respeito unilateral, uma relação de coação moral que conduz ao sentimento de

dever e permanece heterônomo, e o respeito mútuo das relações de cooperação, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se autônomo (MONTROYA, 2004, p. 177).

Assim, quando o professor estabelece normas, está exercendo um papel de respeito unilateral. Montoya (2004) pontua que “A melhor forma das instituições educacionais contribuir na formação de indivíduos autônomos é pela educação moral ativa, isto é, pelo favorecimento de experiências morais não apenas de coação, - que são inevitáveis nas práticas morais autoritárias -, mas também, de cooperação” (MONTROYA, 2004, p. 177).

Portanto, a educação moral é construída a partir de experiências morais cooperativas nas relações interpessoais, no dia a dia e no convívio social, e os docentes podem auxiliar no desenvolvimento de personalidades autônomas explorando espaços, situações com abertura para diálogos e reflexões a partir de situações cotidianas do ambiente escolar, favorecendo o respeito mútuo.

Conforme Piaget, de acordo com Montoya (2004), para a construção moral, deve-se oportunizar a experiência do indivíduo e do grupo, ou seja, proporcionar uma escola “ativa” para o desenvolvimento da disciplina, responsabilidade e solidariedade;

[...] para aprender física ou gramática não há método melhor que descobrir por si, por meio da experiência, do mesmo modo, para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade a escola ‘ativa’ deve esforçar-se em colocar a criança numa situação em que ela experimente diretamente as realidades e descubra por si mesmo pouco a pouco suas leis constitutivas. (MONTROYA, 2004, p. 178). [...] um procedimento ativo especificamente moral tem a ver com as relações de autogoverno” (MONTROYA, 2004, p. 177).

Dessa maneira, no ambiente escolar, pode ocorrer o estabelecimento de regras de forma unilateral, como, por exemplo, do professor para os alunos, mas que, em um segundo momento, deve haver a discussão de regras estabelecidas pelos alunos, desenvolvendo os sentidos de autogoverno, responsabilidade e cooperação em seguir as próprias regras.

Assim, o cultivo das relações baseadas em respeito mútuo é fundamental no ambiente escolar, e, para o cumprimento de regras pelos adolescentes, é necessário o processo formativo da educação em valores, ou seja, criar uma dinâmica de construção de regras em conjunto, entre pares, oportunizando situações que visem à autonomia:

[...] na moral autônoma, ao contrário, o adolescente discute as regras que regem sua vida no grupo e pode reelaborá-las passando a entender as

utilidades sociais das regras, e os atos dos outros passam a ser julgados pela intenção (MENIN, 2002, p.96).

Desse modo, a disposição da construção de diálogos e a conscientização do respeito mútuo devem ser ampliadas para além das relações professor-aluno, também por parte de gestão e funcionários, proporcionando, desse modo, a construção de personalidades autônomas.

Categoria II – o ensino médio técnico e a construção de valores morais e das CSEs

A **Categoria II** buscou compreender como o docente entende os valores e a autonomia moral contidos nos documentos nacionais do ensino médio e como desenvolve as aprendizagens socioemocionais e a construção de valores morais. Para melhor discussão, os resultados das entrevistas foram divididos em três subcategorias, apresentadas a seguir.

A Subcategoria 3 refere-se ao ensino médio e à construção dos valores e da autonomia moral.

Entrevistados os docentes sobre conhecimento dos temas universais contidos nos PCNs e como trabalham/trabalhavam com o tema ética, vários professores disseram que desconhecem os PCNs e os temas transversais, porém apontam que trabalham a ética em suas aulas, conforme relatos:

Sobre o que está escrito, eu não sei dizer, tenho pouco conhecimento sobre esses parâmetros. [...] tem a disciplina de ética, mas eu como professor eu nunca dei essa disciplina. E eu particularmente trabalho muito com eles a ética porque eu falo para eles que antes de ser um bom aluno nós temos que ser bom cidadão, respeita à pátria, ao meio ambiente, então eu coloco muito isto para eles, não é relacionado à aula, mas eu incluso eu coloco é isso dentro da aula, em relação a sermos pessoas de bem, para o bem da comunidade e o bem da nossa nação (Part. B).

Os parâmetros possuem quatro pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer..., não me lembro de todos. [...] a ética começa num parâmetro, pensando dele como profissional, então a gente trata desse aluno não é mostrando para ele que tem que ter uma ética profissional, a gente tem um dever cumprido, então a gente tem que prezar isso, mostrar para ele que tem que ter responsabilidade muito grande [...] (Part. C).

Eu já vi já, mas não me lembro muito não. [...] eu já dei disciplina de ética, gostei de dar, pena que é uma aula só por semana. É e na disciplina de ética eu ao invés de ficar todo todos os dias, todas as aulas, toda a semana falando com eles alguma coisa, sempre pedia para eles me trazerem algo para ser abordado, então em todas as aulas haviam debate, então eu

percebia que eles falavam, porque é muito difícil a gente falar sobre ética porque ética não é algo palpável, vamos dizer assim é algo pessoal, o que seria ética e seria moral, são coisas tão parecidas é difícil da gente diferenciar, e não é algo que dá pra gente ensinar, eu não acho que é algo que dê para quer dizer, você pode até tentar ensinar mas é difícil (Part. J).

De acordo com os PCNs, a ética colabora para a compreensão do mundo e suas transformações:

[...] é um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo crítico. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (BRASIL, 1998, p.21).

Percebe-se, pelos depoimentos dos docentes, a pouca apropriação acerca dos PCNs, ou seja, um dos caminhos da legislação educacional recente para a construção da atual BNCC. Esses professores afirmaram que sempre trabalham a ética de forma geral, por meio de conversas e debates em sala de aula, porém deixam a temática a cargo do professor que ministra a disciplina, isentando-se de forma implícita.

Podem-se perceber a dificuldades enfrentadas pelos docentes em trabalhar com a temática ética, conforme a fala do Part. J: “[...] falar sobre ética é difícil, porque ética não é algo palpável, vamos dizer assim é algo pessoal, o que seria ética e seria moral, são coisas tão parecidas é difícil da gente diferenciar, e não é algo que dá pra gente ensinar, eu não acho que é algo que dê para quer dizer, você pode até tentar ensinar, mas é difícil”.

Bataglia (2001) diz que a moral é entendida como um conjunto de regras com conteúdos definidos pelos quais o sujeito procura agir; enquanto ética refere-se aos princípios que, supostamente, uma sociedade dotada de aspectos morais possui.

Assim, a ética e a moral apresentam sentidos diferentes, regularmente são trabalhadas em conjunto, pois são complementares, sendo facilmente entendidas como sinônimos. Conforme Pedro-Silva, para La Taille,

A moral relaciona-se com a busca da harmonia social e a ética com a busca da harmonia individual ou de alguma forma de Felicidade. [...] Apesar de complementares, todavia, está claro que a ética deve subordinar-se à moral. Em outras palavras, nas decisões que envolvem o outro deve prevalecer o conjunto de regras e valores ligados à dimensão pública, em detrimento dos mais afeitos à esfera privada (PEDRO-SILVA, 2005, p.59).

Portanto, evidencia-se a importância da formação e aprofundamento pedagógico continuado acerca da temática ética e da moral, de se conhecer e compreender embasamentos teóricos e legais da teoria para uma prática educacional formativa.

Em relação ao entendimento docente acerca de valores morais e autonomia moral, percebe-se a incompreensão, havendo algumas confusões de conceitos, referenciados por vezes como sinônimos.

Olha eu não sei isso a fundo, mas eu imagino que autonomia é uma competência que precisa ser desenvolvida e trabalhada com o aluno desde o início, acredito que desde o ensino fundamental um e desde quando a criança entra para a escola, eu antigamente tinha a visão que o aluno entrava na escola e o professor falava, a gente não abria boca, acatava, aceitava aquilo que ele estava falando como certo, não questionava e passava para frente, hoje a gente viu que o ensino vem mudando, que autonomia precisa estar presente no aluno, então o aluno não tem medo de questionar, ele pode ter medo de perguntar, ele tem que começar a construir os seus próprios conceitos, e aí conforme vai se desenvolvendo, ele vai construindo e aprendendo o que é certo, o que é errado, precisa ser muito enfatizada para ser desenvolvida e trabalhada a questão da autonomia desde os anos iniciais, não adianta nada a gente querer construir autonomia no aluno no colégio de Ensino Médio, eu acho que isso tem que ser vindo (Part. E).

Autonomia moral eu acredito que a partir do momento que eu vou informando um cidadão para conseguir é expor a sua opinião sem medo, sem medo da punição, eu acho que isso que é autonomia porque aí e fala com propriedade porque ele conseguiu desenvolver isso. [...] Valores Morais é justiça, bondade, respeito, amor (Part. F).

Nota-se o pouco entendimento acerca do desenvolvimento da personalidade moral no adolescente, observado nas respostas acima descritas, e atenta-se para um fragmento de fala do Part. E: “[...] não adianta nada a gente querer construir autonomia no aluno no colégio de Ensino Médio [...]”. Em relação à construção da autonomia moral na escola, conforme Vinha e Tognetta (2009) discorrem, “[...] as escolas inevitavelmente influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens. Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529).

Dessa maneira, pontua-se que, para que ocorra o processo de construção de conhecimento/aprendizagens, deve existir a interação do sujeito com o meio, ou seja, que ele se desenvolva em um contexto social, da qualidade das relações interpessoais e com o objeto de conhecimento e na quantidade das relações expostas. Nessa perspectiva, o docente pode oportunizar atividades e ambientes

para que os valores morais sejam internalizados e a autonomia moral desenvolva-se, com ações docentes direcionadas e planejadas.

No que diz respeito à contribuição do trabalho com valores morais para o desenvolvimento do aluno, observa-se, nas respostas dos professores, a concordância sobre a importância dos valores morais no ambiente escolar, mas também se percebe a dificuldade na apropriação dos conceitos:

É importantíssima, eu acho que é fundamental nessa faixa etária, é uma faixa etária que eu brinco que eles são mutantes nessa época, porque eles não são nem crianças e nem adultos, então é uma fase de muita dúvida. Então, se a gente trabalha mais profundamente essa construção eu acredito que a gente consegue formar e gerar pessoas melhores, é essa ideia que eu tenho, às vezes até me questiono se não é uma utopia ou se pode ser realidade, mas muitas vezes a resposta é positiva (Part. I).

Precisa construir esses valores dentro de casa, quando a criança ainda não faz parte da escola, quando ela ainda está no ambiente familiar, porque é um trabalho difícil, se no ambiente familiar a mãe consegue passar para o filho isso ele chega na escola começa a bagagem, já que a gente só desenvolve cada vez mais porque ele aprende a trabalhar em um comunidade, ele aprende a desenvolver trabalho em equipe, ele vai começando a participar da comunidade que antes ele não estava inserido, se consegue ter isso no ambiente familiar vai desenvolvendo no ambiente escolar (Part. E).

O Part. E expõe: “Precisa construir esses valores dentro de casa, [...] porque é um trabalho difícil [...]”; nota-se a importância da construção de valores morais no cunho familiar, porém, enquanto docentes no ambiente escolar, essa construção também deve ser realizada. Nessa perspectiva, recorre-se a Puig (1998) sobre a educação moral:

[...] é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Trata-se, porém, de um processo de construção que ninguém realiza de modo isolado; conta sempre com a ajuda dos demais e de múltiplos elementos culturais valiosos, que contribuem ativamente para formar a personalidade moral de cada sujeito (PUIG, 1998, p.20).

Assim, reitera-se a importância da formação pedagógica de professores pautadas na educação em valores, com trocas de experiências, diálogos entre pares, de forma rotineira e contínua, com fundamentação teórica, pois construir CSEs, além de desenvolver um ser humano mais bem preparado para as demandas mercadológicas, com relações de convivência saudável e autoconhecimento, entre outros, auxilia no desenvolvimento cognitivo/intelectual, não devendo essas capacidades ser trabalhadas separadamente, mas de forma complementar.

A **Subcategoria 4** refere-se à autonomia, valores morais e habilidades socioemocionais contidos nos documentos nacionais da educação média (PCNs; BNCC; PPP).

Em referência ao entendimento sobre as CSEs e à sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno, de acordo com as respostas, os professores apropriaram-se pouco dos conceitos e objetivos das CSEs, não relacionando o auxílio delas para os desenvolvimentos cognitivo, moral e afetivo, conforme relatos:

Vou falar as que eu que eu lembro, empatia, responsabilidade, autonomia, caridade, orientação, comunicação, paciência. A contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral acredito que gigantesca, o aluno consegue saber e aprender lidar com essas competências, porque para o desenvolvimento da autonomia é extrema importância, uma coisa que é construída, então é você ter autoestima, você saber se comunicar, você saber se organizado e isso vai contribuir para a sua autonomia (Part H.).

A importância é enorme todo ser tem que um desenvolvimento socioemocional, ele vai conseguir tirar de letra tudo, ele vai saber lidar com todas essas dificuldades e vai ter equilíbrio e consegue pensar. É distinguir o bem do mal, é perceber que você precisa contribuir, empatia com o outro, saber resolver conflitos (Part. I).

As aprendizagens socioemocionais na educação promovem o desenvolvimento de competências no “processo de aquisição e aplicação conhecimentos, habilidades e atitudes, para construir identidades saudáveis, gerenciando emoções, alcançando objetivos pessoais e coletivos” (INSTITUTO VILA EDUCACAO, [2021], não paginado). Além de desenvolverem competências cognitivas, com o suporte da educação em valores, promovem o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Desse modo, em não havendo compreensão acerca das CSEs, cria-se uma lacuna na condução, na mediação docente direcionada para o desenvolvimento de competências.

No que se refere à percepção dos docentes em relação à BNCC e se esta traz explicações sobre como trabalhar com as CSEs, observa-se, novamente, a pouca apropriação acerca da legislação e atenta-se ao fato de a BNCC ser a legislação educacional vigente mais recente:

Não conheço, muito pouco, sabe sou da parte mais técnica, não tenho conhecimento assim muito vasto para ter a liberdade de falar alguma coisa bem específico, conheço muito pouco (Part. F).

Eu já ouvi falar, mas eu não lembro direito, assim agora assim de cabeça na lembro, muita lei também, é muita coisa (Part. G).

Que eu lembre traz explicações sim, porque assim, eu fiz só o bacharel, então eu não tenho assim tanto contato, o conteúdo nessa parte não tenho conhecimento (Part. I).

Por ser uma escola que oferta o ensino médio com a formação técnica, conforme as falas descritas, percebe-se uma atenção maior à área técnica, sendo confirmado esse interesse quando se retoma a caracterização dos participantes (no subitem 5.1). Sendo dez docentes da amostragem de entrevistados, somente três deles possuem *lato/stricto sensu* na área de educação, e cinco docentes, pós-graduação em áreas técnicas.

Tardif (2014) diz que “O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 39).

Portanto, o docente soma os conhecimentos acerca da área/disciplina específica em que atua aos conhecimentos pedagógicos e procedimentos didáticos, sendo necessário se destacar a importância de uma atuação ativa em conjunto do coordenador e orientador pedagógico, que faz diferença no acompanhamento e suporte da atuação docente., quando esses professores também apropriam-se do contexto educacional. De acordo com Franco “O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008a, p.120).

Tardif pontua que “Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2014, p. 39).

Questionados os docentes sobre o entendimento deles acerca da BNCC com ênfase nas CSEs em complementação aos PCNs e como compreendem essa transposição, em relação às respostas, os docentes percebem o processo legal e associam a evolução educacional com as mudanças na legislação, entendendo existir uma ampliação do Tema Transversal Ética para as CSEs.

É toda aquela parte da empatia, parte de autoestima, entra tudo isso aí, paciência, autoconfiança. [...] na verdade, a gente sempre seguiu esses parâmetros, porque é passado grade curricular do que você tem que ensinar, que é no caso é as linguagens, é a matemática, é a ciência da

natureza, na verdade são propostas para o aluno, então cada professor vai desenvolver o seu conteúdo de acordo com aquilo que foi proposto. Mas assim com a BNCC, a gente vê hoje que deixar o aluno a pensar um pouco, porque antes você passava os conteúdos era aquilo era como se fosse norma, uma doutrina, hoje não, hoje você lança um conteúdo, você tem que seguir também, então hoje você percebe que ele tem um aprendizado diferente (Part. H).

Em relação a BNCC ela desenvolveu as competências, você consegue visualizar isso principalmente em relação às competências socioemocionais que abriu o leque em relação às competências, não ficou só na ética, você consegue visualizar essa complementação. Eu não sei muito sobre esse assunto, mas percebo essas mudanças nesses últimos anos, antes a gente nunca tinha ouvido falar de competência socioemocionais e de um tempo para cá a gente vem ouvindo muito isso, eu acredito que a BNCC está se adaptando, incluindo mais essas competências (Part. B).

De acordo com os relatos, os docentes visualizam a evolução dos PCNs e ampliação na BNCC em relação à CSEs, como apontam o Part. H, que diz que, “[...] na verdade, a gente sempre seguiu esses parâmetros, porque é passado grade curricular [...]”, e o Part. B: “[...] BNCC ela desenvolveu as competências, você consegue visualizar isso principalmente em relação às competências socioemocionais que abriu o leque em relação às competências [...]”, corroborando Tognetta (2018) que diz sobre a BNCC contemplar aspectos que sempre fizeram parte do cotidiano escolar, mas que não eram apontados nos currículos brasileiros.

Desse modo, compreende-se a importância da experiência da prática docente nas instituições escolares. Conforme Tardif (2014) pontua sobre os saberes experienciais, “[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente”.

[...] os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2014, p.39).

Assim, durante as reuniões de equipe, a “voz” docente deve ser considerada pela gestão, pois este carrega consigo todos os entraves educacionais do dia a dia dos seus alunos, pontuando-se, portanto, o protagonismo docente nas reuniões e planejamentos pedagógicos.

No que se refere às CSEs no PPP da escola e como estão contempladas, de acordo com o documento da instituição pesquisada, conforme descrito no primeiro parágrafo, abrindo o documento, “[...] está pautado na construção do conhecimento como missão da escola, que se efetiva pela inter-relação dos protagonistas deste processo com o foco no desenvolvimento das competências

socioemocionais pautadas nas metodologias diferenciadas em conjunto com as diferentes esferas de responsabilidades” (PPP, 2021).

Dessa maneira, é descrito como foco da missão educacional o desenvolvimento das CSEs pautadas nas metodologias diferenciadas, porém, conforme questionamentos anteriores sobre a construção do PPP em conjunto com docentes e gestão escolar, os docentes afirmaram que participam da construção, mas, quando questionados sobre as CSEs no PPP, vários não souberam referenciar, conforme relatos:

Não sei te falar, mas é bem provável que está, toda escolas sempre trazem processo socioemocional, então ele está ligado sim, não sei te dizer com segurança, mas é bem provável que esteja (Part. C).

No nosso plano de curso ainda é falho nessa parte de competência socioemocional, fala-se bastante, porém não é implantado no currículo (Part. A).

Assim, as respostas divergem quando há o aprofundamento das questões relacionadas ao desenvolvimento das CSEs, construção de valores e atuação docente na construção do PPP da instituição pesquisada.

No mesmo documento, no segundo parágrafo, discorre-se sobre a construção do documento pautado na aquisição das CSEs e em valores:

[...] O PPP é elaborado de forma a permitir que o aluno seja o protagonista dessas habilidades adquirindo as competências socioemocionais na construção de sua aprendizagem, pautado nos valores abaixo, que se estendem a todas as ações escolares através dos agentes que buscam o seu cumprimento diário: - o respeito pelas diferenças individuais; - o repúdio a qualquer tipo de preconceito; - o espírito cooperativo e solidário; - a valorização do pensamento criativo, crítico e da autonomia; - a gestão democrática e participativa. (PPP, 2021).

Tardif (2014) aponta a importância dos saberes pedagógicos nos processos escolares, na condução dos processos formativos e de orientação. De acordo com o autor, “Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37).

Portanto, o PPP deve ser fruto dos “Saberes Pedagógicos” da instituição, sendo um documento conciso e coerente, que reflete a práxis direcionada, no qual os docentes e a gestão podem se pautar na condução de suas ações educacionais.

A **Subcategoria 5** refere-se à aprendizagem socioemocional e à construção de valores morais.

Em relação sobre como as CSEs devem fazer parte da cultura da escola e como isso tem sido ou poderia ser feito, de acordo com as repostas, os entrevistados concordam, porém não souberam apontar o caminho de como realizar isso.

Com certeza, para que tenha um aluno cidadão, não robozinho, tem que estar presente. Tem que estar presente através desses projetos, mas muitas vezes nem o próprio professor sabe estar trabalhando essas competências emocionais (Part. A).

Eu acho que deve fazer parte sim, faz é pouco tempo que está se falando dessas competências socioemocionais, então ainda está engatinhando, é um começo, então ainda eu acho que não é todo mundo que trabalha com elas (Part. G).

De acordo com Julia (2012, p. 9), “A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”; para Silva (2006, p. 202), “Cultura escolar que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria e única”.

Nessa perspectiva, ao se incorporar comportamento, buscando-se uma prática social própria, a cultura escolar é vivenciada, construída a partir da atuação ativa de pessoas para pessoas, ou seja, envolve toda a comunidade escolar, entendendo o contexto social em que a escola está inserida, seus protagonistas, as ações para “além muros”, buscando a identidade escolar.

Portanto, a incorporação de uma cultura voltada para o desenvolvimento das CSEs faz todo o sentido no cultivo de convivências e relacionamentos interpessoais saudáveis, além da condução na construção de personalidades éticas e autônomas.

No que diz respeito às orientações pedagógicas acerca das CSEs, como estão inseridas no Plano de Ensino e se há troca de experiências com os colegas acerca de como se trabalhar com os alunos, todos os docentes confirmaram que receberam orientações, porém, durante as entrevistas, percebeu-se pouca propriedade ao referirem sobre a temática, conforme alguns relatos:

Eu lembro que a gente já fez sobre isso em duas reuniões pedagógicas, eles tentam mostrar um pouco sobre essas competências, mas eu troco

muito mais figurinha com os meus amigos do que com a coordenadora pedagógica da minha escola, então a gente sempre alguma atividade, a gente troca sim, adoro fazer coisas diferentes, eu invento, a gente sempre conversa (Part. D).

Sim, tem sim, se não me engano a coordenação falou para a gente trabalhar as competências socioemocionais, eles falaram sim, é que a gente sempre tem reunião em relação ao curso (Part. I).

Franco (2008a) diz que “[...] o objeto da Pedagogia, como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa. A intencionalidade dessa reflexão: refletir para transformar; refletir para compreender, para conhecer e, assim, construir possibilidades de mudança das práxis” (Franco, 2008a, p.126). Nessa perspectiva, mesmo havendo orientações acerca das CSEs, os docentes devem passar por um processo de discussão e reflexão para transformarem, ou seja, reflexões para a internalização e compreensão para a mudança da práxis.

Franco complementa que só poderá ocorrer a transformação das práticas docentes “[...] a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente; é também necessário considerar que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica” (FRANCO, 2008a, 126). Portanto, sem ação transformadora relacionando as CSEs e a construção de valores morais, pode-se comprometer o desenvolvimento integral do aluno.

Em referência ao trabalho de construção das aprendizagens socioemocionais com os alunos, inclusive de forma remota, como estão desenvolvendo, quais os resultados positivos percebidos e as dificuldades encontradas, nota-se, por meio dos relatos, as dificuldades em desenvolverem um trabalho pedagógico acerca das CSEs:

Os aspectos positivos é que o aluno aprende a ser responsável, se você não fizer a sua parte, isso traz consequências, então a responsabilidade, a empatia de ajudar o próximo, de se colocar no lugar do próximo, então acho que a gente acaba despertando e desenvolvendo isso no aluno sim. A dificuldade maior é quando esse aluno não traz consigo uma bagagem de valores, eu acho que essa é a principal dificuldade, porque é do ambiente familiar que depende muito ele saber o que é certo e errado, ele não trazer consigo esse senso de ser responsável, de ser organizado, então é muito mais difícil a gente desenvolver nesse aluno (Part. C).

Não consigo trabalhar em todas as disciplinas, mas eu tento trabalhar sempre, eu trabalho assim, converso com eles, faço atividades em equipe, seminário, às vezes a gente acha que vai dar briga, mas eles vão acabar

trabalhando todos esses aspectos. Eu tenho algumas disciplinas ainda eu não consegui porque tem tantos conteúdos, a gente tem que correr contra o tempo para gente conseguir dar conta (Part. G).

Observa-se que os docentes podem estar construindo essas aprendizagens, porém não sabem pontuar, direcionar as práticas, demonstram dificuldades de como trabalhar e desenvolver as CSEs e os valores morais com intencionalidade.

Porém, percebe-se, pelas respostas, que há trocas de experiências entre os docentes para melhores práticas, buscando e compartilhando melhores didáticas no cotidiano escolar. Pimenta (2010) diz que o conhecimento tácito não é suficiente frente a novas situações que podem acontecer e que os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos:

Frente às novas situações que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. a movimentação esse autor denomina *reflexão sobre a reflexão na ação* (PIMENTA, 2010, p.20).

Portanto, corroborando a autora, para o enfrentamento de novas situações, inseguranças, falta de conhecimentos acerca de algo ou ação, a “*reflexão sobre a reflexão na ação*” é uma estratégia para solução de dificuldades primordial; a equipe de docentes e os processos pedagógicos se alinham, oportunizando aprendizagens para o desenvolvimento das diversas competências, ao passo que a escola constrói sua identidade, sua cultura, juntamente com a formação pedagógica ativa, ampliando o entendimento do processo de ensino e de aprendizagem, apropriando o docente a ser parte do todo.

A seguir, na próxima seção, discorrer-se-á sobre as considerações finais acerca desta dissertação.

SEÇÃO VI

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais retomam os questionamentos que foram propostos no início desta dissertação sobre as aprendizagens socioemocionais e a construção de valores morais no ensino médio e técnico.

De acordo com o objetivo geral desta pesquisa - conhecer, analisar e compreender o trabalho docente voltado ao desenvolvimento das CSE para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos do ensino Médio de uma escola pública e técnica do interior paulista - e considerando-se os resultados das análises realizadas, conclui-se que desenvolver as aprendizagens socioemocionais e a construção de valores morais está muito além de apenas orientações pontuais em reuniões de equipe, deve ocorrer um trabalho contínuo de formação pedagógica docente, baseada na educação em valores, discussão e reflexão sobre a prática, norteadas pelas legislações educacionais vigentes e com a adoção de uma perspectiva teórica (base epistemológica), com o envolvimento de todos professores e equipe gestora para a transformação da práxis.

Em relação à percepção dos professores do ensino médio sobre a BNCC, as Competências Gerais da Educação e, mais especificamente as CSEs, nota-se pouca apropriação referente às legislações educacionais e acerca das CSEs, porém os docentes desenvolvem atividades/didáticas pedagógicas que, por sua vez, promovem essas competências, de acordo com seus saberes experienciais.

Há de se pontuar que essas atividades/didáticas pedagógicas são desenvolvidas dentro do contexto educacional em que o docente se norteia por meio do plano de curso, mais especificamente das bases tecnológicas que são seguidas por todas as escolas técnicas do Estado, mas a instituição e seus professores têm a liberdade de desenvolver suas práticas e ações dentro de seu planejamento pedagógico de acordo com sua identidade, princípios, objetivos educacionais e cultura, pois cada escola tem seu PPP norteador.

Nota-se que existe uma atenção em se trabalhar aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências cognitivas de cunho técnico, muito enraizado nos professores do ensino médio da instituição pesquisada. Talvez por se tratar de uma

escola de preparo técnico, o docente sente maior responsabilidade e preocupação em preparar o aluno com melhor qualificação técnica para o mercado de trabalho.

Porém, deve-se considerar que a demanda do mercado de trabalho atual busca também por profissionais que tenham perfil humanístico; além de aspectos técnicos, buscam-se profissionais responsáveis, que saibam trabalhar em equipe, que sejam proativos e que saibam lidar com as emoções diante dos desafios diários encontrados no ambiente laboral.

Portanto, observa-se uma lacuna formativa docente relacionada a outros aspectos educacionais tais como as aprendizagens socioemocionais, educação em valores e legislações educacionais, que são permeadas pelo diálogo reflexivo e rotineiro, ampliando a criticidade docente em relação às suas práticas, ações e responsabilidades, modificando a práxis docente.

Em relação a sobre como os docentes concebem a transposição dos PCNs para a BNCC, com ênfase nas Competências Gerais da Educação e, mais especificamente, nas CSEs, nota-se que os docentes entendem a evolução pedagógica dos temas transversais para as CSEs, porém desconhecem a educação em valores norteando o trabalho das aprendizagens socioemocionais.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da formação continuada docente voltada para a educação em valores para subsidiar a construção da autonomia intelectual e moral do aluno. Os docentes sentem dificuldades no desenvolvimento de um trabalho pedagógico relacionado aos assuntos que envolvem a ética, valores morais e as CSEs, pois entendem que as competências cognitivas e as CSEs são assuntos distintos, devendo ser trabalhadas separadamente. Esses docentes não associam que as competências cognitivas, morais e afetivas se complementam, desse modo, não vislumbram sua aplicabilidade nas práticas e ações pedagógicas para a promoção da personalidade moral.

Por outro lado, observa-se que docentes estão trabalhando a construção das CSEs por meio de metodologias ativas, trabalhando com projetos institucionais, que são ações pedagógicas diversificadas na área de atuação docente, por vezes individuais ou interdisciplinares, tomando por base práticas que sejam diferentes, criativas, que saiam da rotina, que cumprem muitas vezes, sim, os objetivos pedagógicos propostos, porém não sabem referenciar essas ações relacionando a sua contribuição e atuação no desenvolvimento das aprendizagens socioemocionais para com seus alunos.

Em face do discutido, reitera-se a importância da instrumentalização docente sobre a educação em valores norteando as aprendizagens socioemocionais, para que os docentes consigam referenciar e planejar as ações relacionadas às CSEs e valores morais, importantes para a construção da autonomia intelectual, moral e afetiva, visando à formação integral.

Diante do exposto, confirma-se a hipótese desta pesquisa de que as condições para o desenvolvimento das CSE, incluindo a formação do professor, não colaboram para o trabalho pedagógico com vistas à construção da autonomia moral. Sugere, portanto, organização de reuniões, estudos e espaços de formação docente com vistas a discussões e reflexões das práticas pedagógicas norteadas por legislações educacionais e referenciais teóricos epistemológicos, visando ao desenvolvimento das CSEs e dos valores sociomoraes para o desenvolvimento da autonomia e formação integral do adolescente, cultivando uma cultura escolar baseada em valores.

Os professores podem entender melhor os alunos adolescentes, como também o contexto e inserção social e a intensa conectividade destes, realizando um diagnóstico de cada turma/sala em que atua, propondo, assim, de forma direcionada, atividades, projetos, metodologias ativas, incluindo o uso de tecnologias, voltadas para cada turma, entendendo que são diferentes entre si e que cada uma tem suas particularidades. Deve o docente ter zelo por esse público, em razão fragilidades e vulnerabilidades a que este está exposto.

Por fim, sugerem-se também a utilização de várias práticas didático-pedagógicas por meio de diferentes metodologias ativas, propondo atividades interligadas, podendo associar ferramentas tecnológicas diversas (computadores, celulares, tablets), como também a promoção de atividades extramuros, como visitas técnicas em espaços públicos, de meio ambiente, de saúde, realizando ações solidárias e de cidadania, promovendo maiores aproximações e interações interpessoais.

As práticas morais auxiliam e podem ser aplicadas nos diferentes contextos de aulas e situações, citando práticas procedimentais (reflexividade ou deliberativas) e/ou práticas substantivas (virtudes ou normativas) como exemplos de práticas morais deliberativas: assembleias, dramatizações, discussão de dilemas, entre outras.

Nessa perspectiva, é fundamental, para a formação integral do adolescente em formação, uma práxis direcionada para a construção das CSEs e de valores, voltada para o desenvolvimento das diferentes competências, com vistas à autonomia intelectual, moral e afetiva, pautada pela educação em valores, considerando sempre o diálogo, a escuta ativa e o respeito mútuo, vislumbrando personalidades éticas, justas e democráticas.

Por fim, sabe-se que o tema não se esgota neste estudo. Espera-se que esta pesquisa possa fornecer elementos de base e orientação ao professor para o desenvolvimento das CSEs com vistas à construção da autonomia intelectual e moral dos adolescentes em formação.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem**: um estudo de caso. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos. São Paulo. 2002.

AMORIM NETO, R. C.; ROSITO, M. M. B. **Ética moral na educação**. Rio de Janeiro: Wak editora. 2012.

ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, U. **Autogestão na sala de aula**: as assembleias escolares. São Paulo: Summus, 2015.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidade morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p. 91-107. 2000.

ARAÚJO, U. F. Prefácio. *In*: PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

ARCEO, F. D. B.; VÁZQUEZ-NEGRETE, V. I.; DÍAS-DAVID, A. Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.17, n.1, p. 237-252. 2019. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/773/77360021015/html/> Acesso em: 24 nov.2021.

BARBOSA, L. M. T. Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. 2015.

BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BATAGLIA, P. U. R. *et al*. Duas experiências de Educação Morais Bem - sucedidas no Ceará. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 8-12 de fevereiro, 2010, p. 15-21. Disponível em: http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Menin%20et%20al_Congresso%20Ulisses%20SP.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg e os instrumentos de avaliação moral no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15 n. 1, p. 25-32, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/Lq64kGkRDfSxWV4HfQWdKZH/?format=pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_37_.asp. Acesso em: 25.jul.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Casa Civil, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 27 nov.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da EPT**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 12 nov.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1931. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=20158&ano=1931&ato=e420TTq1kMrpWTaf8>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Casa Civil, 1971, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 jun.2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília: Casa Civil, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 27 nov.2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília: Ministério da Saúde. 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 21. nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 3 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo. Publifolha, 2000.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245-262, jul., 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>. Acesso em: 14 fev. 2022.

DIAS, C. L.; COLOMBO, T. F. S.; MORAIS, A. Assembleias de classe e de segmento com caráter deliberativo: uma experiência nos ensinos fundamental I e médio **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 05-26, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v26.n49>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DIAS, C. L.; JACON, V. A. B.; VANNI, V. N. Violência na escola: a possibilidade de contribuir e solucioná-la? **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 160-177, set/dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13602/7909>. Acesso em: 20 out. 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educação em Revista [online]**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 set. 2020.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T. Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, p. 29-47, jul./dez.. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/28528/20029>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FIALA, D. A. S. **A política de expansão da Educação Profissional Tecnológica de graduação pública no Estado de São Paulo (2000-2007)**. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2016. Disponível em: <http://www.memorias.cpscetec.com.br/publicacoes/dissertacao/FialaDianeAndreideSouza.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p117-131>. Acesso: 16 fev. 2022.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Inta EAD, 2014.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set/dez. 2003.

GARCIA, S. R. O. **O fio da história**: A gênese da formação profissional no Brasil, *In*: Os primeiros passos da formação profissional no Brasil. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

GERONE, L.G.T.; BATAGLIA, P.U.R. O percurso filosófico na teoria do desenvolvimento moral e educacional em Kohlberg. *In*: LEPRE, R. M.; ALVES, C. P.; BATAGLIA, P. U. R.; ARRUDA, A. C. J. Z. (org). **Desenvolvimento moral e educação em valores**: estudos e pesquisas. 1.ed. Bauru, São Paulo: Gradus Editora, 2021.p. 29-40.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2019.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, esp. out., 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 nov. 2021.

GUZMAN, M. L. M. Olhar para o Futuro: Desafios e Oportunidades para o Desenvolvimento de Adolescentes no Chile. **Psykhé**, Santiago, v. 16, n. 1, p. 3-14, mai. 2007. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000100001&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2021.

HIBOO. **Competências socioemocionais**. [2021]. Disponível em: <https://www.hiboo.com.br/single-post/2017-8-18-competencias-socioemocionais>. Acesso em: 18 nov.2021.

IEA. Instituto de estudos Avançados da Universidade de São Paulo. **Competência para desenvolver competências**. [2022]. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-de-educacao-basica/ciclo-acao-e-formacao-do-professor/profissionalismo-e-competencia-16-de-marco/competencia-para-desenvolver-competencias#:~:text=Lembrando%20Piaget%20e%20como%20o,e%20de%20uma%20simplicidade%20maravilhosas>. Acesso em: 14 fev. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais para contexto de crise**. [2021]. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criSES.html?_ga=2.128293964.1970415364.1645142086-1057761054.1645142086. Acesso em: 18 nov.2021.

INSTITUTO VILA EDUCACAO. CASEL atualiza sua definição de aprendizagem sócio emocional. [2021]. Disponível em: <https://vilaeducacao.org.br/blog/index.php/CASEL-atualiza-sua-definicao-de-aprendizagem-socioemocional/> Acesso em: 20 nov.2021.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 16 fev. 2012. Disponível em:

<https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 nov. 2021.

KANASIRO, A. H. Adolescência e escolarização: aspectos do cotidiano de alunos de escolas técnicas de São Paulo. 2014. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254177>. Acesso em: 17 ago. 2021.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, v. 35, p. 16-18, 2001.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772007000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2022.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões sociais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEPRE, R. M. Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes. 2005. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBANEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jun., 2001.

MACEDO, A. A. Moralidade na adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento moral. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

MARINA, J. A. **O quebra cabeça da sexualidade**. Rio de Janeiro: Guarda Chuva, 2008.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomorais**. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

MEDRANO, C. Prologo a La edicion castellana. *In*: KOHLBERG, L. **Psicología Del desarrollo moral**. 2. ed. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992. p. 13-16.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In*: PIAGET, J.; MENIN, M. S. S.; ARAÚJO, U. F.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996. p. 37-104.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, Jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2022.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MISSORI, L. L. **A convivência como promotora da autonomia moral**: construção de instrumentos de avaliação em escolas de Ensino Médio. 2021. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/362560>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MONTOYA, A.O.D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 157-186.

MORAES, L. A. S. S. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **Transformações em Psicologia. (Online)**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 86-98, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 10 fev. 2022.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v.9, n.2, p.191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso: 29 set. 2020.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação. [online]**, v..12, n.1, 2016, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso: 29 set.2020.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

MORENO, C. I. **Educar em valores**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

OLIDEREMMIM. **Competências socioemocionais**. [2021]. Disponível em: <https://www.olideremmim.com.br/competencias-socioemocionais/> Acesso em: 18 nov.2021.

OLIVEIRA, M. N. Educação, formação do caráter e motivação moral em plantão. **Dissertativo: Revista de Filosofia**, Pelotas, v. 36, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/8659>. Acesso em: 12 out. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. Objetivos de desenvolvimento sustentável. [2021]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdqs>. Acesso em: 18 nov.2021.

OPAS. Organização Pan- Americana da Saúde. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus.** [2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 21 fev.2022.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais.** São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PEREIRA, A. C. A. **O adolescente em desenvolvimento.** São Paulo. Ed. Harbra, 2005.

PEDRO-SILVA, N. Ética (in) disciplina e a relação professor – aluno. *In:* LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

PETRUCI, M. G. R. M. Psicogenética de Jean Piaget: algumas implicações didáticas. *In:* PETRUCI, M. G. R. M. **O ensino de História na escola fundamental: a proposta e a prática.** Franca: Unesp/FHDSS, 1997.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento.** 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** 3. ed. São Paulo: Difel, 1966/1974.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1936/1982.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In:* PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org.). **Jean Piaget- sobre a Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 25-58.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONCE, B. J. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-14. 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3255/2173>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PONTES, A. P. F. S. **Ensino Médio integrado**. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

PORVIR. **Socioemocionais**. [2021]. Disponível em: <https://porvir.org/socioemocionais/>. Acesso em: 18 nov.2021.

PPP. Projeto Político Pedagógico. **Instituição pesquisada**, 2021.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar: propostas e atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, J. M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

RADEL, C. *et. al.* A Educação para valores e as políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, v.17, n.64, p.521-548, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000300007>. Acesso em: 29 set. 2020.

RAPPAPORT, C. R; FIORI, W. R; DAVIS, C. **A idade Pré-escolar**. São Paulo: EPU, 1981. v. 3.

SÁ-SILVA, J. R. *et. al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

SALLES, A. M. B.; ALENCAR, H. M. Moralidade, representações e projeções de si de adolescentes com indícios de altas habilidades/superdotação. **Revista Holos**, v.5, n. 35 p. e6481. 2019. DOI 10.4025/actascieduc. v41i1.41304.

SANTOS, E. D. Trapaças em avaliações escolares: uma análise estatística do comportamento humano. **Acta Scientie Educação**, v. 41, p. e41304, jan. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Centro Paula Souza. **Histórico**. [2021a]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Centro Paula Souza. **Sobre o Centro Paula Souza**. [2021b]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/> Acesso em: 12 nov. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Centro Paula Souza. **Plano escolar**. [2021c]. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/planoescolar/> Acesso em: 12 nov. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. Campinas: Autores associados. 2009.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2021

SOUZA, L. L.; ARAUJO, U. F. Educação moral e diversidade nas escolas: problematizações sobre gênero e sexualidades. **Revista Ibero-americana de Educação**, Madri, v. 59, n. 4, ago. 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1346>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C. **Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista**. Lisboa: McGraw-Hill, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S.; Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900/12386> Acesso em: 27 nov. 2021. DOI <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

VASCONCELOS, C. S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, A. P. A. **Projeto Político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus editora. 2008.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 29 set. 2021.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança**. 5. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1997.

ZAMBIANCO, D. D. P. As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2020.

ZORZI, A. A construção da autonomia intelectual dos sujeitos em Jean Piaget: uma síntese teórica. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. v.11, n 1, jan./jul. 2019. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/9200>. Acesso em: 28 out. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)

Título da Pesquisa: A aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais: concepções da equipe do ensino médio de uma escola técnica.

Nome dos Pesquisadores: Giovana Brito Bertolini Firmino
Sabrina Maria de Souza Oliveira (PEIC/PEDAGOGIA)

Nome da Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1- Natureza da pesquisa: O (a) senhor(a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral de alunos do ensino médio de uma escola pública e técnica do interior paulista.

2- Participantes da pesquisa: A pesquisa será realizada com professores do ensino médio e coordenador pedagógico de uma escola pública e técnica do interior paulista do estado de São Paulo. Visto que a participação destes sujeitos será totalmente voluntária, explicita-se aos mesmos a proposta detalhada da pesquisa. O trabalho investigativo que será realizado nesta pesquisa envolverá a utilização e análise de documentações disponibilizadas pela escola e documentos legais como o Projeto Político Pedagógico, BNCC e Plano Plurianual de Gestão.

3 - Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o (a) sr.(a) permitirá que os pesquisadores Giovana Brito Bertolini Firmino e Sabrina Maria de Souza Oliveira (PEIC/PEDAGOGIA) colem dados por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice C e D), para que possam investigar sobre o desenvolvimento das CSEs para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos do ensino médio e técnico.

4 – O (a) sr.(a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) sr.(a) Sempre que julgar necessário, o (a) sr.(a) poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone das pesquisadoras do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

5- Sobre as entrevistas: A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro inicial previamente estabelecido, com a coordenadora pedagógica e professores do ensino médio e técnico. Em virtude da pandemia Covid-19, com a incerteza do cenário de tratamentos e/ou cura, respeitando-se o distanciamento social, as entrevistas poderão ser realizadas através de videoconferência. A entrevista tem o objetivo geral de “Compreender o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral de alunos do ensino médio de uma escola pública e técnica do interior paulista” como também contará com os objetivos específicos: verificar a concepção da coordenadora pedagógica e professor acerca do desenvolvimento moral, valores, autonomia intelectual e moral e das CSEs; analisar a experiência do professor no desenvolvimento das CSEs junto a seus alunos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral; analisar a inserção das CSEs no Projeto Político

Pedagógico (PPP) e Plano Plurianual de Gestão (PPG) do ensino médio de uma escola técnica.

6 - Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, muito menos prejudicará o bom andamento das aulas do componente curricular envolvido. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a resolução nº466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

7 - Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

8 - Benefícios: ao participar desta pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações e contribuições importantes sobre a aprendizagem baseada em projetos e metodologias ativas, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente dos professores envolvidos. As pesquisadoras se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9 - Pagamento: o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadoras: Giovana Brito Bertolini Firmino/ FONE: (18) 3229- 2079

Sabrina Maria de Souza Oliveira/ FONE: (18) 3229- 2079

Orientadora: Dra. Carmen Lúcia Dias/ FONE: (18) 3229- 2079

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:

Telefone do CEP:(18) 3229- 2079

E-mail: cep@unoeste.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Título da Pesquisa: A aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais: concepções da equipe do ensino médio de uma escola técnica.

Nome dos Pesquisadores: Giovana Brito Bertolini Firmino
Sabrina Maria de Souza Oliveira (PEIC/PEDAGOGIA)

Nome da Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1- Natureza da pesquisa: O(a) senhor(a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral de alunos do ensino médio de uma escola pública e técnica do interior paulista.

2- Participantes da pesquisa: A pesquisa será realizada com professores do ensino médio e coordenador pedagógico de uma escola pública e técnica do interior paulista do estado de São Paulo. Visto que a participação destes sujeitos será totalmente voluntária, explicita-se aos mesmos a proposta detalhada da pesquisa. O trabalho investigativo que será realizado nesta pesquisa envolverá a utilização e análise de documentações disponibilizadas pela escola e documentos legais como o Projeto Político Pedagógico, BNCC e Plano Plurianual de Gestão.

3 - Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o(a) sr.(a) permitirá às pesquisadoras Giovana Brito Bertolini Firmino e Sabrina Maria de Souza Oliveira (PEIC/PEDAGOGIA) coletarem dados por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice C e D), para que possam investigar sobre o desenvolvimento das CSEs para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos de ensino médio e técnico.

4 -O(a) sr.(a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a) Sempre que julgar necessário, o(a) sr.(a) poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone das pesquisadoras do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

5- Sobre as entrevistas: A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro inicial previamente estabelecido, com a coordenadora pedagógica e professores do ensino médio e técnico. Em virtude da pandemia Covid-19, com a incerteza do cenário de tratamentos e/ou cura, respeitando-se o distanciamento social, as entrevistas poderão ser realizadas através de videoconferência. A entrevista têm o objetivo geral “Compreender o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral de alunos do ensino médio de uma escola pública e técnica do interior paulista” como também contará com os objetivos específicos: verificar a concepção da coordenadora pedagógica e professor acerca do desenvolvimento moral, valores, autonomia intelectual e moral e das CSEs; analisar a experiência do professor no desenvolvimento das CSEs junto a seus alunos para o desenvolvimento da

autonomia intelectual e moral; analisar a inserção das CSEs no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano Plurianual de Gestão (PPG) do ensino médio de uma escola técnica.

6 - Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, muito menos prejudicará o bom andamento das aulas do componente curricular envolvido. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a resolução nº466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

7 - Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

8 - Benefícios: ao participar desta pesquisa, o(a) sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações e contribuições importantes sobre a aprendizagem baseada em projetos e metodologias ativas, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente dos professores envolvidos. As pesquisadoras se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9 - Pagamento: o(a) sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Giovana Brito Bertolini Firmino/ FONE: (18) 3229- 2079
Sabrina Maria de Souza Oliveira/ FONE: (18) 3229- 2079

Orientador (a): Dra. Carmen Lúcia Dias/ FONE: (18) 3229- 2079

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:

Telefone do CEP:(18) 3229- 2079

E-mail: cep@unoeste.br

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA- Coordenador(a) Pedagógico(a)

Título da Pesquisa: A aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais: concepções da equipe do ensino médio de uma escola técnica.

Parte 1 – Identificação do perfil do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

1- Formação acadêmica:

Graduação: _____

Especialização (360 horas): _____

Mestrado: _____

Doutorado _____

2- Contrato de trabalho com o estado de Educação de São Paulo.

Concursado efetivo ou temporário? _____

Ingressou em: ____ / ____ / ____

Jornada de trabalho: _____

3- Exercício da docência em outra instituição: _____

Parte 2- Questões

1. Como você define o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola?

2- No trabalho que desenvolve na unidade escolar, você procura envolver os professores, funcionários e pais nos projetos da escola? De que forma?

3- Você conhece e participa da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola?

4- Qual a perspectiva teórica (abordagem) utilizada por esta escola no Projeto Político Pedagógico da instituição?

5- Como são as relações interpessoais na sua escola envolvendo gestores, professores, alunos e funcionários e pais? Como são estabelecidas as regras na escola? E as de convivência?

6- Você tem conhecimento dos temas transversais descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais? Como você orienta/orientava seus professores para trabalharem o tema ética com seus alunos?

7- Você sabe o que os PCNs trazem a respeito do desenvolvimento da autonomia?

8- O que você entende a respeito de desenvolvimento moral? E por autonomia moral?

9- O que você entende por valores morais? Na sua concepção, qual a contribuição do trabalho com valores morais para o desenvolvimento do aluno?

10- Qual a sua percepção sobre a BNCC?

11- Como você entende a complementação que a BNCC traz em relação aos PCNs, com foco na aprendizagem, ênfase nas Competências Gerais da Educação e, mais especificamente, nas CSEs? O que são as CSEs e qual a contribuição destas para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno?

12- A BNCC traz explicações sobre como trabalhar as CSEs com os alunos? De que forma?

13- Como as CSEs estão contempladas no PPP da sua escola?

14- Você considera que as CSEs devem fazer parte da cultura da escola? Como isso tem sido feito ou poderia ser feito?

15- Você tem recebido orientações da supervisão de ensino e/ou trocado experiências com os colegas de como trabalhar as Competências Gerais da BNCC e, mais especificamente, as CSEs?

16- Como você tem feito as orientações aos professores sobre as Competências Gerais da BNCC e, mais especificamente, as CSEs?

17- O que você pensa sobre a equipe escolar desenvolver as suas CSEs?

18- Você tem conhecimento de como o professor está trabalhando a construção das CSEs, ou seja, as aprendizagens socioemocionais com seus alunos? Elas constam no Plano de Ensino do professor? Desde quando? Qual a importância das aprendizagens socioemocionais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno?

19- Quais os resultados positivos e quais as dificuldades encontradas no trabalho do professor com as CSEs?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA- Professor(a) de ensino médio e técnico

Título da Pesquisa: A aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais: concepções da equipe do ensino médio de uma escola técnica.

Parte 1 – Identificação do perfil do(a) professor(a) de ensino médio e técnico

1- Formação acadêmica:

Graduação: _____

Especialização (360h): _____

Mestrado: _____

Doutorado _____

2- Contrato de trabalho com o estado de Educação de São Paulo.

Concursado efetivo ou temporário? _____

Ingressou em: ____/____/____

Jornada de trabalho: _____

3- Exercício da docência em outra instituição: _____

Parte 2- Questões

- 1- Qual a sua percepção sobre trabalhar com alunos no ensino médio na faixa etária de 15 A 17anos?
- 2- Qual a sua percepção sobre a gestão da sua escola?
- 3- Você conhece e participa da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola?
- 4- Qual a perspectiva teórica (abordagem) utilizada por esta escola no Projeto Político Pedagógico da instituição?
- 5- Como são as relações interpessoais na sua escola envolvendo gestores, professores, alunos, funcionários e pais? Como são estabelecidas as regras na escola? E as de convivência?
- 6- Você tem conhecimento dos temas transversais descritos nos Parâmetros Curriculares Educacionais (PCNs)? Como você trabalha/trabalhava com o tema ética com seus alunos?

- 7- Você sabe o que os PCNs trazem a respeito do desenvolvimento da autonomia?
- 8- O que você entende a respeito de desenvolvimento moral? E por autonomia moral?
- 9- O que você entende por valores morais? Na sua concepção, qual a contribuição do trabalho com valores morais para o desenvolvimento do aluno?
- 10- Qual a sua percepção sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
- 11- Como você entende a complementação que a BNCC traz em relação aos PCNs, com foco na aprendizagem, ênfase nas Competências Gerais da Educação e, mais especificamente, nas competências socioemocionais (CSEs)? O que são as CSEs e qual a contribuição destas para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno?
- 12- A BNCC traz explicações sobre como trabalhar as CSEs com os alunos? De que forma?
- 13- Como as CSEs estão contempladas no PPP da sua escola? De que forma?
- 14- Você considera que as CSEs devem fazer parte da cultura da escola? Como isso tem sido feito ou poderia ser feito?
- 15- Você tem recebido orientações da coordenação pedagógica e/ou trocado experiências com os colegas de como trabalhar as CSEs com os alunos?
- 16- O que pensa a respeito sobre o professor desenvolver as suas CSEs para depois trabalhar com os alunos?
- 17- De acordo com a BNCC, como você está trabalhando a construção das CSEs, ou seja, as aprendizagens socioemocionais, com seus alunos? Como elas estão inseridas em seu Plano de Ensino? Qual a importância das aprendizagens socioemocionais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno?
- 18- Quais os resultados positivos percebidos por você e quais as dificuldades encontradas no trabalho com as CSEs?
- 19- Diante do afastamento social que estamos vivendo e dos desafios do ensino remoto, você tem realizado algum trabalho relacionado ao desenvolvimento das competências socioemocionais com seus alunos? Quais benefícios esse trabalho trouxe na participação dos alunos nessa modalidade de ensino?