



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

FERNANDO BRUZATTI

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS NAS
AULAS DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Presidente Prudente - SP
2022



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

FERNANDO BRUZATTI

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS NAS
AULAS DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS PÚBLICAS**

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

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

Presidente Prudente - SP
2022

371 B914a	<p>Bruzatti, Fernando.</p> <p>Aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais nas aulas de arte do ensino fundamental II em escolas públicas. / Fernando Bruzatti – Presidente Prudente, SP, 2022. 164 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2022.</p> <p>Bibliografia. Orientadora: Prof^a. Dra. Carmen Lúcia Dias.</p> <p>1. Escola pública. 2. Valores morais. 3. Ensino Fundamental II. I. Título.</p>
--------------	---

Catálogo na fonte – Bibliotecária Renata Maria Morais de Sá – CRB 8/10234

FERNANDO BRUZATTI

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS NAS
AULAS DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS PÚBLICAS**

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

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

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.^o Dr.^o Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Bauru - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida: minha esposa, Nathália, que me incentivou a entrar no programa, e minhas filhas, Yasmim e Marina, que são o motivo do meu desejo de vencer.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Célia Balisardo Bruzatti, e ao meu pai, Valdir Bruzatti, pelo apoio incondicional às minhas escolhas e por tornarem possível a realização deste projeto.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a. Carmen Lúcia Dias que, desde o início deste trabalho, me deu liberdade para realizar minhas concepções, lançou-se comigo nesta caminhada de descobertas e aprendizagem e contribuiu para a concretização desta dissertação. Agradeço a ela pelos bons momentos de reflexão e aprendizagem e por ter conseguido, de forma tão especial, realizar a orientação no contexto de distanciamento social por que passamos. Foram infindáveis mensagens eletrônicas, reuniões virtuais que não tinham hora para acabar, invadimos (virtualmente) a casa um do outro e ela sempre estava pronta para ajudar, de maneira humilde e respeitosa.

À minha banca examinadora, Prof.^a Dr.^a. Rita Melissa Lepre e Prof.^o Dr. Marcos Vinicius Francisco, por terem aceitado o convite e contribuído para a análise e avaliação deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Educação da Unoeste, que contribuíram para o meu aprimoramento intelectual e humano, por meio dos ensinamentos, discussões e reflexões proporcionados durante o curso.

À Ina, secretária do Mestrado em Educação da Unoeste, que se mostrou sempre solícita, quando necessitei. Obrigado pela consideração e prestatividade.

Aos professores de arte e a PCNP de arte, que concordaram em participar das entrevistas e viabilizaram a realização deste trabalho.

A todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização deste trabalho, muito obrigado!

RESUMO

Aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais nas aulas de arte do ensino fundamental II em escolas públicas

Esta dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, na linha de pesquisa Formação e ação do profissional docente e práticas educativas. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, observamos a defesa da formação integral dos alunos por meio das Competências Gerais da Educação Básica. Com essa implementação, de acordo com o discurso governamental, ficam abertas as possibilidades de os professores de arte desenvolverem estratégias em que os educandos sejam construtores de sua identidade como produtores de arte, inseridos em seus contextos sociais e engajados na luta por uma sociedade mais justa e democrática. Dessa forma, os objetivos desta pesquisa foram analisar e compreender a concepção docente sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais (CSEs) para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos do ensino fundamental II de escolas públicas. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores de arte e a PCNP de arte; para a interpretação dos dados, recorreremos à Análise Textual Discursiva fundamentando-nos em autores da psicologia da moralidade. Os resultados apontam que os participantes encontram dificuldades para realizar sua formação continuada e aprofundar seus estudos acerca do desenvolvimento das CSEs, valores morais e autonomia intelectual e moral, apresentando conhecimento de senso comum sobre esses assuntos. Em relação à autonomia intelectual e moral dos alunos, todos os participantes relataram a sua preocupação em desenvolver situações de aprendizagem que envolvam conteúdos cognitivos e emocionais, porém, muitas vezes, acabam passando, para os alunos, a concepção de certo e errado. Destacamos a preocupação que os professores apresentam em proporcionar um ambiente ético e respeitoso em suas aulas de arte e que, sempre que necessário, recorrem às CSEs para resolverem conflitos entre os alunos e para prepará-los para a vida em sociedade. Esperamos, com este estudo, fornecer subsídios para a discussão e a ampliação dos conhecimentos sobre a importância das CSEs e a construção de valores sociomoraes nas aulas de arte voltadas para a formação de alunos autônomos que estejam aptos para os desafios da vida cotidiana e capazes de utilizar a arte para se expressar e serem agentes de transformação da sociedade em que estão inseridos.

Palavras-chave: aprendizagem socioemocional; valores sociomoraes; professores de arte; Base Nacional Comum Curricular; ensino fundamental II.

ABSTRACT

Socio-emotional learning and the construction of moral values in elementary school art classes ii in public schools

This dissertation was developed together with the Graduate Program of Universidade do Oeste Paulista, in the line of research Training and action of the teaching professional and educational practices. With the implementation of the National Curricular Common Base, we observed the defense of the integral formation of the students through the General Competences of Basic Education. With this implementation, according to the governmental discourse, the possibilities for art teachers are open to develop strategies in which students are builders of their identity as art producers, inserted in their social contexts and engaged in the struggle for a fairer and democratic society. Thus, the objectives of this research were to analyze and understand the teaching conception about the development of Socioemotional Competencies (CSEs) for the construction of intellectual and moral autonomy of elementary school II students in public schools. We used semi-structured interviews with art teachers and the art PCNP; for the interpretation of the data, we resorted to the Discursive Textual Analysis based on authors of the psychology of morality. The results indicate that the participants encounter difficult to carry out their continuing education and deepen their studies on the development of CSEs, moral values and intellectual and moral autonomy, presenting common sense knowledge on these subjects. Regarding students' intellectual and moral autonomy, all participants reported their concern in developing learning situations that involve cognitive and emotional content, however, they often end up passing on to students the concept of right and wrong. We highlight the concern that teachers have in providing an ethical and respectful environment in their art classes and that, whenever necessary, they turn to CSEs to resolve conflicts between students and to prepare them for life in society. We hope, with this study, to provide subsidies for the discussion and expansion of knowledge about the importance of CSEs and the construction of socio-moral values in art classes aimed at training autonomous students who are able to face the challenges of everyday life and capable of use art to express themselves and be agents of transformation of the society in which they are inserted.

Keywords: socio-emotional learning; sociomoral values; art teachers; Common National Curriculum Base; elementary school II.

LISTA DE SIGLAS

ATD -	Análise Textual Discursiva
ATPC -	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPI -	Comitê de Pesquisa Institucional
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CSE -	Competência Socioemocional
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
PCA -	Professor Coordenador de Área
PCG -	Professor Coordenador Geral
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP -	Professor do Núcleo Pedagógico
PEI -	Programa de Ensino Integral
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP -	Projeto Político Pedagógico
SCIELO -	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unoeste -	Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca nas bases de dados	17
Quadro 2 - Trabalhos selecionados	18
Quadro 3 - Objetivos e procedimentos metodológicos	72
Quadro 4 - Identificação dos participantes	78
Quadro 5 - Categorias e subcategorias.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Aculturação	21
Figura 2-	Minhas regras	37
Figura 3-	Valores	51
Figura 4-	Aqui não coração!!!	58
Figura 5-	Integral	64
Figura 6-	Códigos das habilidades	121

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DA ARTE.....	21
2.1	A BNCC e o ensino da arte	28
3	EDUCAÇÃO EM VALORES.....	37
3.1	Jean Piaget e o desenvolvimento cognitivo	38
3.1.1	O desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo-evolutiva	43
3.2	Lawrence Kohlberg e a construção de valores morais.....	51
3.3	A importância da educação em valores para a formação integral do indivíduo	58
4	AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O ENSINO NA ATUALIDADE	64
5	METODOLOGIA.....	72
5.1	Delineamento da pesquisa	72
5.2	Participantes da pesquisa e local de realização.....	74
5.3	Procedimentos de coleta e análise dos dados	75
6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
6.1	Caracterização dos participantes.....	78
6.2	Categorias e subcategorias.....	79
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICES.....	152
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PCNP-Arte)	153
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR(A) DE ARTE).....	156
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR COORDENADOR DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DE ARTE	159
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSOR(A) DE ARTE	162

1 INTRODUÇÃO

Refletindo sobre minha prática docente e o impacto sobre a formação dos alunos nas aulas de arte¹, percebi que alguns discentes relatavam como positivos momentos durante as aulas em que o conteúdo era trabalhado de forma que eles refletissem sobre si e construíssem significados para suas vidas diante desses conteúdos. Esse fato me causava estranhamento pois o mesmo não acontecia com a maioria dos colegas professores de arte. Eles apresentavam discursos diferentes, sendo que demonstravam descontentamento com o comportamento dos alunos durante as aulas e insatisfação em relação à importância dada à disciplina de arte diante de outras consideradas, por eles, prioritárias. Contribuindo com essa reflexão, Lavelberg (2003) afirma que muitos professores acreditavam que fazer arte era um dom. Sendo assim, na escola, a arte estava a serviço de outras disciplinas e atendia aos propósitos de desenvolvimento psicológico dos alunos nas diversas atividades que a escola proporcionava.

Fusari (1993) aponta que a educação artística era desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. A autora ressalta, também, que muitos professores desenvolviam atividades desvinculadas de um saber estético autônomo, ou seja, os alunos dependiam de alguém para lhes dizer o que era belo.

Corroborando a ideia, Ferraz (2009, p. 44) diz que “[...] os professores preparavam os alunos para serem, no futuro bons profissionais e com formação regida por regras fundamentadas no pensamento dominante, como a estética da beleza e do bom gosto”. Para Barbosa (1996), seria necessário um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte, organizado de maneira que a criança, seus interesses, suas necessidades e seu desenvolvimento fossem respeitados e, ao mesmo tempo, a matéria a ser aprendida fosse imbuída de seus valores e de sua contribuição para a cultura.

Ainda, segundo Barbosa (2002, p. 8), alguns professores de arte, escravizados pelo "novo", aceitavam métodos conservadores mistificados por máscaras modernas, em razão da falta de conhecimento sobre o passado e a ignorância teórica.

¹ Neste documento, o termo “arte” apresenta-se escrito com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando nos referimos ao componente curricular Arte.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, de caráter normativo - que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm que desenvolver ao longo da educação básica –, fica evidente a defesa da formação integral dos alunos por meio das Competências Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2017). Porém, ao se referir às habilidades cognitivas, a BNCC destaca também a preocupação com as Competências Socioemocionais (CSE), tidas como “novidade” (no Brasil), pois apenas a habilidade intelectual ou cognitiva prevaleceu há muito tempo no processo ensino-aprendizagem, principalmente no modelo de ensino tradicional. E essa coordenação – dimensão intelectual/afetiva - é fundamental para a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes. 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, a resiliência², a estabilidade emocional. Fato esse que nos ajuda a compreendermos a afinidade de alguns alunos por situações de aprendizagem que contemplam integralmente sua formação, levando em consideração não só os conteúdos cognitivos, mas também as emoções que envolvem o aprendizado.

Por outro lado, vemos que, no campo das CSEs, como aprendizagens socioemocionais compõem e são necessários os valores sociomoraes, sob a ótica da psicologia da moralidade, os quais são imperiosos para se ser e viver para si e para o outro, pautado na justiça, solidariedade, honestidade, respeito, cooperação, cuidado, que são universalmente desejáveis. Assim, podemos pensar na aproximação desses dois campos de conhecimento, o das CSEs e o dos valores sociomoraes, como regulação das primeiras e, como já apontamos, tão necessários para a construção da autonomia intelectual e moral. Autonomia que se aprende na prática, no relacionamento com os pares e com metodologias que promovam a reflexão, a criatividade, a criticidade e relações democráticas.

Vale ressaltarmos que a BNCC normaliza as CSEs, porém abre possibilidades para a sua operacionalização, de acordo com as realidades de cada escola e de seu contexto social. Diante do exposto, surgem alguns

² Resiliência é a capacidade de o indivíduo lidar com situações adversas, adaptar-se a mudanças, superar desafios ou resistir à pressão diante de problemas, encontrando soluções estratégicas para enfrentar e superar as adversidades.

questionamentos: Qual a percepção dos professores de arte das escolas públicas estaduais do ensino fundamental II em relação à BNCC? Como eles entendem 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? 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 destes?

Ainda sobre a BNCC, o documento traz alguns direcionamentos sobre o que deve contemplar a formação dos alunos diante dos desafios da vida moderna.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico 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, 2017, p. 14).

Tognetta (2018) aponta que a BNCC contempla aspectos que sempre fizeram parte do cotidiano escolar, mas não eram apontados nos currículos brasileiros.

Cabe ressaltarmos que o trabalho com o desenvolvimento das competências socioemocionais não poderá acontecer somente na sala de aula, restringindo-se às relações entre professores e alunos, mas deverá ser uma postura adotada por toda a equipe escolar. Portanto, exigirá a criação de uma cultura escolar em que a preocupação com o desenvolvimento dessas competências seja a base para se estabelecer todas as relações que acontecem dentro dos muros das instituições de ensino. Contudo, para desenvolvermos as competências socioemocionais, também devemos compreender como ocorre a construção do desenvolvimento moral dos educandos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com Tedesco (2001), podemos observar, em uma situação típica do século XIX, que a escola era uma continuação da família em tudo o que se referia à socialização da moral e aos estilos de vida. A criança encontraria, na escola, os mesmos meios de construção da moral que recebia em casa. A escola transmitia àquela os aspectos que fortaleciam a coesão social: adesão à nação, aceitação da disciplina e dos códigos de conduta, em que a relação de poder determinava as

regras sociais que a criança deveria seguir para se adequar aos padrões exigidos para o convívio em sociedade. Nesse processo, a criança passava de uma instituição de coação a outra instituição de coação. Para Macedo (1996), esse era o procedimento mais conhecido de educação moral, em que se recorria exclusivamente ao respeito unilateral; o adulto impunha suas regras e fazia com que fossem observadas graças a uma coação espiritual ou, em parte, material, e a criança agia de acordo com uma regra imposta por alguém que exercia poder sobre ela, mesmo sem compreender a função dessas regras, ou seja, sem entender o princípio destas.

A coação é um fator que está distante dos ideais de uma educação democrática elencados na BNCC, pois Piaget (1996, p. 67) aponta que, como a coação impõe, ela não permite a construção do raciocínio “uma vez que aquilo que foi imposto permanece exterior à consciência, permanece apenas uma coisa na qual se acredita”.

Verifica-se que o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das ideias. No caso da produção, dela simplesmente não participa, contentando-se em aceitar o produto como válido. Uma vez aceito esse produto, o indivíduo coagido a conserva, limitando-se a repetir o que lhe impuseram. E é desta forma que ele acaba por se tornar um divulgador dessas ideias: ensina-as a outros da mesma forma coercitiva como as recebeu. Em uma palavra: ele passa a impor o que – num primeiro momento – lhe impuseram (LA TAILLE, 1992, p. 19).

Percebemos, nas colocações de La Taille (1992) assim como nas dos autores citados acima, que a construção da autonomia moral dos alunos não pode se basear em relações de coação, para que se possa desenvolver a formação integral desses educandos.

Retomando o que dissemos no início, da aproximação das CSEs e dos valores sociomoraes como regulação das primeiras, importantes para a construção da autonomia intelectual e moral, cabe mencionarmos o que entendemos sobre valores.

Conforme Piaget (1994a), 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, princípios e juízos. Relacionada ao desenvolvimento cognitivo, a construção psicogenética dos valores perpassa o caminho da heteronomia para a autonomia.

Para Puig (1998), valores morais são orientações de julgamento, pois despontam como as coisas devem ser; são eles que presidem o correto, sendo assim, mostram, nos comportamentos humanos, seus objetivos e motivações.

Conforme Araújo e Puig (2007, p. 122),

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.

Percebemos que valores se apresentam como sentimentos positivos, valores afetivos que atribuímos às coisas, relações ou pessoas, e sua finalidade é atuar como referência de conduta para situações controversas. Desse modo, compreendemos que os valores morais são frutos das experiências significativas que temos, e esses valores dependem da qualidade das relações que estabelecemos com os indivíduos.

Dessa forma, para o desenvolvimento das CSEs contempladas na BNCC, é importante que os professores entendam como desenvolver adequadamente a construção dessas competências com vistas à autonomia intelectual e moral dos alunos, com subsídios da psicologia da moralidade, ou seja, aproximando os dois campos de conhecimento: o das CSEs e o dos valores sociomorais.

Diante do exposto, a realização desta pesquisa se mostrou importante, pois teve por objetivos gerais analisar e compreender a concepção docente sobre o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos do ensino fundamental II das escolas pertencentes a determinada Diretoria de Ensino do interior paulista. Os objetivos específicos foram verificar a concepção do coordenador pedagógico 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; e analisar a inserção das CSEs no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e Planos de Ensino desses professores.

A revisão bibliográfica foi realizada com a finalidade de identificarmos as produções científicas relacionadas ao ensino da arte e à aprendizagem socioemocional, como forma de auxiliar a definirmos um objeto que complementasse

o que já havia sobre o assunto e não somente lançar um novo olhar sobre um tema que já tivesse sido pauta de diversas investigações. Para as buscas, foram utilizadas as seguintes bases de dados: Portal de Periódicos Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Google Acadêmico; e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Após várias combinações de descritores, os pesquisadores atribuíram os poucos resultados encontrados às buscas relacionadas aos descritores arte e ensino da arte, constatando que ainda não foram publicados estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento do trabalho nas aulas de arte sob a ótica da psicologia da moralidade, o que ressalta, assim, a relevância desta pesquisa. Dessa forma, o termo de busca foi elaborado trocando as palavras relacionadas ao ensino da arte por palavras relacionadas à educação, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Busca nas bases de dados

Base de dados	TERMOS DE BUSCA “competências socioemocionais” OR “construção de valores morais” OR “desenvolvimento moral” AND “Ensino Fundamental II” AND “escola” AND “professores”
Porta de Periódicos da Capes	17
BDTD	29
Google Acadêmico	525
SCIELO	0

Fonte: O autor.

Os trabalhos encontrados passaram por uma seleção, por meio da leitura dos títulos, utilizando, como critério, que tivessem temas diretamente relacionados ao assunto desta pesquisa. Após essa seleção, foi realizada uma leitura, principalmente no resumo e fundamentação teórica desses trabalhos, para buscarmos informações que contribuíssem para a contextualização do nosso tema no meio científico. A leitura dos trabalhos apontados no Quadro 2 evidenciou a

necessidade de as escolas refletirem e aprofundarem seus estudos sobre a construção de valores morais para o desenvolvimento das competências socioemocionais, não só com os alunos, mas também com toda a equipe, consolidando a escola como um ambiente democrático, justo, em que as relações são baseadas na ética e em valores universalmente desejáveis, na busca pela formação integral dos alunos. Percebemos, também, que a intrínseca relação entre a formação inicial e continuada dos professores e sua percepção sobre a construção da moral, ou seja, professores com maior formação demonstraram estar mais familiarizados com o tema e preocupados com o desenvolvimento integral dos alunos.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados

continua

Autor	Título	Tipo de estudo	Instituição	Ano
BARRIOS GONZÁLEZ, Alia Maria	Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental?: desenvolvimento moral, cultural e práticas educativas	Tese	Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.	2013
BRAGA, Armindara Lima	A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando.	Dissertação de Mestrado	Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).	2020
COUTO, Leandra Lúcia Moraes	Educação em valores morais no ensino fundamental: levantamento de experiências e intervenção com educadores	Tese de Doutorado	Universidade Federal do Espírito Santo	2019
CÓRDOVA, Pena, Anderson. Alves, Gisele. & Primi, Ricardo	Habilidades socioemocionais na educação atual	Boletim Técnico Do Senac, 46(2). https://doi.org/10.26849/bts.v46i2.830 .	-	2020
FERNANDES, Denise Cortez	Formação moral e ética na sala de aula	Tese de Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
MAZZINI, Priscila Ferreira	As práticas morais em uma escola democrática: um estudo do ambiente sociomoral	Dissertação	(UNESP) campus de Marília	2018

Quadro 2 – Trabalhos selecionados

				conclusão
Autor	Título	Tipo de estudo	Instituição	Ano
MONTANHA, Lilian Thiago	O papel dos professores na construção da autonomia moral dos alunos: como pensam e o que fazem	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências	2017
SILVA, Izabella Alvarenga	Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola	Tese de Doutorado	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências - campus de Marília	2018
SIQUEIRA, Felipe Queiroz	Adesão a valores essenciais para uma educação moral e concepções sobre o papel da escola: relações com a formação de professores do ensino fundamental	Tese de Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2019
ZUCCOLI, Maria Cristina da Silva Araújo	Ser e conviver: temas contemporâneos transversais e educação em valores no ensino médio	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências - campus de Marília	2021

Fonte: O autor.

Os pesquisadores dos trabalhos citados acima também relataram que se depararam com alguns professores que sabiam muito pouco sobre o assunto e recorrentemente atribuíam unicamente às famílias o dever de desenvolver a construção da moral com seus filhos, apontando a burocracia, as metas, a hierarquização e a indisciplina como fatores dificultadores do desenvolvimento desse trabalho na escola, relataram também que desenvolvem as competências socioemocionais da mesma maneira como trabalham os conteúdos cognitivos.

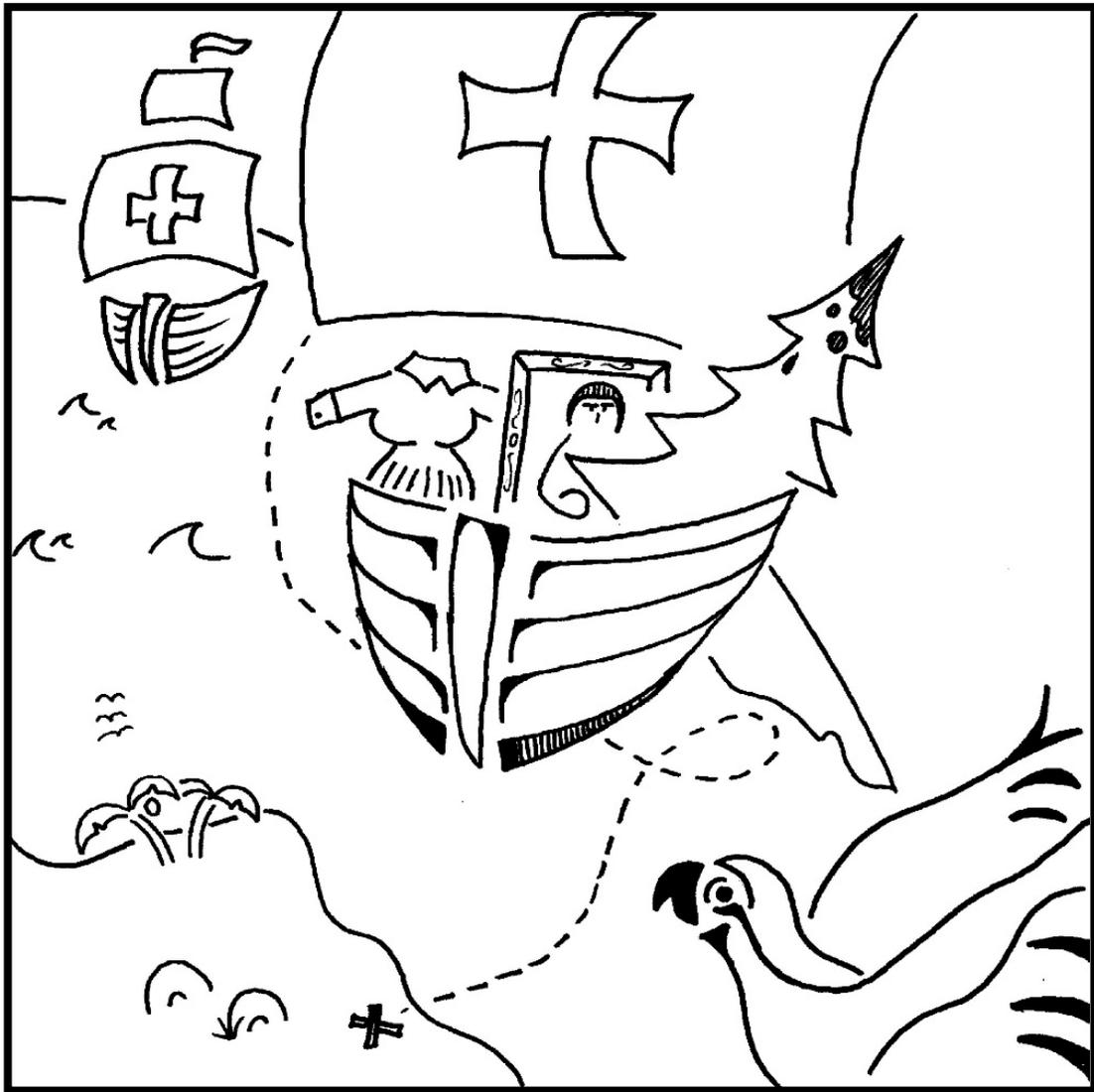
Percebemos como são significativos, para a formação integral dos alunos, o desenvolvimento das competências socioemocionais e a construção de valores morais, sendo necessário um trabalho organizado e sistemático, partindo da tomada de consciência de toda a equipe escolar, sendo a formação integral possível de ser alcançada nas escolas por meio do desenvolvimento dessas competências. Compreendemos que ainda existe pouco material publicado sobre o tema, fato que traz maior relevância ao desenvolvimento desta pesquisa.

Esta dissertação foi organizada em seis seções, sendo a primeira a Introdução. A segunda contém alguns aspectos históricos sobre o ensino da arte; o ensino da arte com a LDB 9.394/96; a BNCC e o ensino da arte. Na seção 3, encontra-se os tópicos “Educação em valores: Jean Piaget e o desenvolvimento cognitivo”; “O desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo-evolutiva”; “Lawrence Kohlberg e a construção de valores morais”; “A importância da educação em valores para a formação integral do indivíduo”. Na seção 4, estão apresentadas as competências socioemocionais e suas implicações ao ensino na atualidade. Em seguida, na seção 5, está descrita a metodologia: a abordagem utilizada nesta pesquisa; os participantes e o local de realização da mesma; os procedimentos de coleta e forma de análise dos dados. Na seção 6, estão a apresentação e discussão dos dados desenvolvidas à luz da fundamentação teórica utilizada. Por fim, apresentamos as considerações finais.

A seguir, serão abordados alguns aspectos históricos do processo de instituição do ensino da arte no Brasil.

2 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DA ARTE

Figura 1 – Aculturação



Fonte: (BRUZATTI, 2021)³.
Nota: Autor da pesquisa.

Em 1549, os jesuítas incorporavam elementos da arte ao ofício de catequizar os índios no Brasil, segundo Mignone (1980), para conquistar a atenção dos indígenas, homens livres e pouco acostumados ao desenvolvimento intelectual sistematizado. Os jesuítas usavam estratégias que conquistassem os sentidos como a dramatização, a poesia e a música. Corroborando a ideia, Ferraz (2009) afirma que as crianças eram atraídas pelo fato de os jesuítas se utilizarem de métodos que

³BRUZATTI, Fernando. Aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais nas aulas de arte do ensino fundamental II em escolas públicas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2021.

tornavam o conhecimento atrativo, aproveitando-se da música, do canto coral, do teatro e mesmo de um grande aparato cerimonial em suas aulas. Porém, é importante salientarmos que os jesuítas não levavam em consideração os elementos culturais indígenas no processo de catequização, contribuindo, assim, para a lamentável degradação e alienação da cultura destes. O que houve foi o transplante de uma estrutura europeia e católica de transmissão de conhecimento com ênfase maior na literatura e o desprezo pela expressão das Belas Artes. Mesmo com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o modelo de escola estabelecido por eles permaneceu e o preconceito em relação aos trabalhos manuais, e, conseqüentemente, às artes plásticas, dificultou o avanço do ensino da arte no processo de educação no país.

Segundo Barbosa (2002), a reforma organizada pelo marquês de Pombal na educação procurou destacar aspectos nos quais os jesuítas, expulsos do país sob a acusação de promoverem a resistência dos índios a Portugal, foram insuficientes – as ciências, a técnica e as artes manuais – e isso resultou na introdução do desenho no currículo do seminário episcopal de Olinda, fundado em 1800 por Azevedo Coutinho. Com a vinda da Corte de D. João VI para o país, houve uma mudança no cenário cultural brasileiro, tornavam-se cada vez mais evidentes a necessidade e a vontade do príncipe regente de mudar os padrões estéticos existentes. Para suprir essa necessidade cultural da colônia e proporcionar lazer aos cortesãos, D João VI trouxe de Paris a Missão Artística Francesa, composta por artistas, na sua maioria, neoclassicistas, que infundiu os padrões da arte europeia, abafando as tendências nativas de arte. “A nova ordem econômica e social também pedia reformas culturais. Assim, vem ao Brasil a convite do rei a Missão Artística Francesa, com a incumbência de reformular os padrões estéticos vigentes” (FERRAZ, 2009, p. 42).

O caráter emocional e brasileiro da arte produzida na época, substituído pelo academicismo neoclássico, provocou um distanciamento popular que se reflete comumente nas percepções da atividade artística como ócio, atividade secundária ou supérflua, destinada a poucos. De acordo com Lavelberg (2003), no Brasil, o ensino neoclássico concretizava-se por meio de penosos exercícios formais e isso conferia, a esse estilo, um caráter mais elevado e erudito. Em 1816, por meio de um decreto de Dom João VI, ficou institucionalizada a Escola de Ciências Artes e Ofícios, de modelo neoclássico, implantado pela Missão Artística Francesa, caracterizando o ensino da arte no país com uma dependência cultural e baseado

em modelos de educação de cunho elitista e técnico. Barbosa (1983) contribui com o exposto ao apontar que, com a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro e, em seguida, da Missão Artística Francesa, se institucionalizava, pela primeira vez, de forma sistemática, o ensino de arte no país. Em seguida, foi criada a Escola Real de Ciências, Arte e Ofícios, importando os moldes do que havia de mais avançado na França, o Instituto de França. Porém, aqui recebeu, do mestre Le Breton, planos "de cunho mais popular que a orientação seguida no Instituto de França, em que ensinava" (BARBOSA, 1983, p. 1078).

O ensino da arte nas escolas regulares no Brasil iniciou-se a partir do século XIX por meio do decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, pelo governo dos Estados Unidos do Brasil, chefiado pelo general Manoel Deodoro da Fonseca, com as disciplinas de desenho, elementos da música e trabalhos manuais (para meninos) e trabalhos de agulha (para meninas).

Art. 3º O ensino das escolas primarias do 1º gráo, que abrange tres cursos, comprehende:
 Leitura e escripta;
 Ensino pratico da lingua portugueza;
 Contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos;
 Systema metrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria);
 Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil;
 Lições de cousas e noções concretas de sciencias phisicas e historia natural;
 Instrucção moral e civica;
 Desenho;
 Elementos de musica;
 Gymnastica e exercicios militares;
 Trabalhos manuaes (para os meninos);
 Trabalhos de agulha (para as meninas);
 Noções praticas de agronomia (BRASIL, 1980).

No início do século XX, o ensino da arte direciona-se para o domínio técnico, objetivando uma aplicação imediata à qualificação para o trabalho, fato que justifica o motivo pelo qual o ensino da arte nas escolas baseava-se nas matérias desenho (geométrico, natural e pedagógico), trabalhos manuais, canto orfeônico e música. "[...] O ensino do desenho adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico do indivíduo para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais" (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 28). Para valorizar a ideia de coletividade e civismo estabelecidos na década de 1930, com o momento político vivido na época, Villa-Lobos defendia o ensino do canto orfeônico nas escolas. As manifestações de

outras linguagens artísticas, como teatro e dança, somente eram desenvolvidas em apresentações nas escolas, em datas comemorativas e festas.

Mesmo antes de o ensino da arte ganhar mais espaço nas escolas oficiais, surgiram as denominadas Escolinhas de Arte, que eram espaços não escolares com o objetivo de valorizar a expressão infantil, e sua concepção baseava-se na liberdade de criação. Eram uma espécie de ateliê de artes, em que crianças e adolescentes pintavam e produziam arte livremente. A primeira delas, denominada de Escolinha de Arte do Brasil, foi criada no Rio de Janeiro, pelo artista plástico e educador, Augusto Rodrigues, em 1948. Surgia, de forma pioneira, uma nova concepção de como se ensinar arte, baseada no desenvolvimento da criatividade (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Até os anos 1950, o ensino da arte baseava-se apenas na transmissão de conteúdos reprodutivistas, afastando-se da realidade social dos alunos, e o conhecimento centrava-se apenas na figura do professor. O aluno era um mero espectador e reproduzia as atividades sem posicionamento crítico sobre o que estava fazendo. Segundo Fusari (1993), o professor também procurava desenvolver, em seus alunos, habilidades manuais e hábitos de higiene durante suas aulas. É importante apontarmos que o ensino da arte no país já fazia parte do currículo escolar oficial desde o século XIX e, no decorrer do tempo, foi passando por importantes mudanças na forma como era desenvolvido, levando em consideração os contextos histórico e político de cada época.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 4.024/61, não tratava o ensino da arte de maneira específica, trazendo apenas algumas referências ao tema:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

No item f dessa lei, fica evidente a clara indicação da necessidade de haver um momento na grade curricular das escolas para tratar sobre o patrimônio cultural, mas não havia a indicação de qual disciplina desenvolveria esse tema tão particular do campo das artes. Assim como o artigo 25, que trazia em seu texto, como uma das finalidades do ensino primário, o desenvolvimento das atividades de expressão da criança, que, como vimos anteriormente, era o principal objetivo das Escolinhas de Arte instaladas no país, ou seja, não deixava claro qual a disciplina curricular que desenvolveria essa expressão: “Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961).

A obrigatoriedade do ensino da arte aconteceu por meio da promulgação da lei nº 5.692/71, que categorizou a educação artística como uma atividade e não como uma disciplina obrigatória e que, apesar de torná-la obrigatória, acentuou o estigma da arte como um acessório, com esta tendo menos importância do que as outras disciplinas do currículo. Na referida lei, o termo educação artística aparece pela primeira vez como integrante dos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

Apesar do avanço em relação ao ensino de arte, o parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação, sugeria que os conteúdos do currículo fossem desenvolvidos de forma didaticamente assimilável a “atividades” e “áreas de estudo”. O item 2 do parecer classifica a educação artística como “atividade”:

2. Núcleo-comum, parte diversificada

A determinação dos conteúdos é feita em quatro camadas que, sucessivamente, se acrescentam. A primeira é o núcleo-comum a ser fixado pelo Conselho Federal de Educação. A segunda consta das atividades prescritas no art. 7º (Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programa de Saúde e Ensino Religiosos). A terceira caracteriza a parte diversificada, que emana de uma de duas fontes ou de ambas: do Conselho de Educação de cada sistema e dos próprios estabelecimentos de ensino. Finalmente, a quarta camada, constituída pelas matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de 2º grau, em cuja fixação se observará o mesmo fluxo entre o Conselho Federal e os vários estabelecimentos (BRASIL, 1971).

Uma interpretação equivocada do referido parecer (nº 853/71) fez com que as atividades realizadas nas aulas de educação artística fossem consideradas pertencentes a uma disciplina menos importante que as outras, sendo ela mesma pertencente ao Núcleo Comum. Anos depois, outro parecer foi publicado, o de nº 540/77, de CE, 1º e 2º Graus, porém não trouxe luz à problemática da regulamentação da arte nas escolas, ao contrário, acabou agravando o problema ao determinar que os professores de educação artística não poderiam avaliar por nota os alunos e nem seu baixo rendimento na disciplina seria motivo de reprovação. Segundo Fróes e Campos (1981), a verificação das aprendizagens em educação artística nas escolas de primeiro e segundo graus não se harmonizava com os critérios formais e muito menos impedia a promoção de série àquele que não obtivesse resultado satisfatório; a importância das atividades artísticas na escola se estabelecia no processo e não nos produtos finais (FRÓES; CAMPOS, 1981, p. 123).

Em 1978, o Departamento do Ensino Médio (DEM) elaborou um documento, em conjunto com especialistas dos cinco componentes curriculares dos quais tratava o art.7º, da lei 5.692/71 (Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística), com o objetivo de assegurar um tratamento adequado a esses componentes curriculares, ao ampliar oportunidades para que os alunos pudessem desenvolver atitudes críticas, seguras e fundamentadas na liberdade e em suas particularidades. Era um trabalho com a pretensão de potencializar a discussão sobre esses componentes e que deixava claro que ainda havia um longo caminho a ser trilhado.

Não estamos apresentando um trabalho acabado, perfeito. Com humildade, entregamos um documento que poderá ser denominado de preliminar porque, por ser uma primeira tentativa de abordagem do assunto, dentro de uma perspectiva de integração dos componentes no planejamento curricular, carecerá, por certo, de enriquecimentos que só a experimentação desta proposta poderá propiciar (BRASIL, 1978, p. 7).

O documento trazia sugestões para se operacionalizar as aulas de educação artística que apresentavam uma visão fundamentada na psicologia, pois a disciplina mobiliza o "cognitivo (reconhecimento, análise e síntese), o perceptivo e o psicomotor" (BRASIL, 1978, p. 61).

OBJETIVOS

1. Experimentar as várias possibilidades de explicar suas vivências por meio de qualquer material;

2. Considerar o desenvolvimento tecnológico, como conseqüência do processo da criação;
3. Identificar e valorizar as formas de manifestações criativas do seu espaço social;
4. Reconhecer a arte como mobilizadora do conhecimento, bem como seus fatores expressivos e afetivos;
5. Valorizar e compreender as várias linguagens criativas (cinéticas, auditivas e visuais) permitindo a leitura e compreensão do mundo contemporâneo (BRASIL, 1978, p. 64).

Todas essas orientações ainda não seriam suficientes para se assegurar um bom ensino nas aulas de educação artística diante de trabalhos pedagógicos sem intencionalidades ou planejamento prévio. Barbosa (2007) evidencia o descaso com que as aulas de educação artística eram tratadas por alguns professores durante esse período - "[...] desenho geométrico, temas banais, as folhas para colorir e o desenho de observação" eram temas comuns durante as aulas (BARBOSA, 2007, p. 12).

A mudança mais significativa ocorreu com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, em que a educação artística passou a ser denominada como arte e foi apresentada como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação, sendo possível observarmos, no artigo 26 e no parágrafo 2º da referida lei, o seguinte:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o ensino da arte no Brasil passou por um longo processo até ser instituído como uma disciplina obrigatória na educação básica. Entretanto, só a obrigatoriedade não garantiria a equidade e a qualidade dos conteúdos a serem desenvolvidos em todo o território nacional, levando em consideração a diversidade cultural do país e a diferença na formação dos professores de arte. Conforme o discurso governamental, para tentar minimizar essa questão, o MEC aprovou, em 2017, a BNCC, um documento normativo que serve de base para a elaboração e criação dos currículos dos diferentes estados e municípios do país, como veremos na próxima subseção.

2.1. A BNCC e o ensino da arte

Com aprovação em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece diretrizes normativas sobre o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver durante a educação básica, ou seja, durante a educação infantil, o ensino fundamental de nove anos e o ensino médio, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, esse documento, isoladamente, não modifica o quadro de desigualdades em relação ao desenvolvimento da educação básica nos diferentes estados do país, porém, de acordo com o discurso governamental, é indispensável para que a mudança tenha um ponto de partida, pois influencia na formação dos professores, tanto os que estão na graduação quanto os profissionais que já exercem o magistério, na produção de materiais didáticos utilizados nas salas de aula e também na forma como os exames nacionais são estruturados com base nos preceitos do documento. Dessa forma, esperamos que a BNCC contribua para a superação da forma desigual com que as políticas educacionais são desenvolvidas em cada estado e seja norteadora da qualidade da educação, além de garantir o acesso e permanência na escola. É necessário que os sistemas de ensino tenham um patamar comum de aprendizagens em toda a educação básica (BRASIL, 2017).

As aprendizagens definidas como essenciais na BNCC devem contribuir para garantir que todos os estudantes desenvolvam competências gerais ao longo de toda a educação básica, sendo que, no documento, competência é indicada como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” para os alunos lidarem com os desafios complexos do dia a dia e com sua participação como sujeitos ativos na sociedade (BRASIL, 2017, p. 8).

A seguir, estão listadas as dez competências gerais da BNCC.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
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, 2017, p. 9-10).

Ao adotar essa perspectiva, a BNCC indica que o trabalho pedagógico deve ser pautado no desenvolvimento dessas dez competências, evidenciando que a educação básica deve primar pela formação integral dos alunos, “rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Assumindo uma perspectiva de formação integral dos alunos, considerando as particularidades destes e possibilitando que sejam sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem, fortalecendo as relações democráticas inclusivas e desenvolvendo um ambiente de respeito às diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

De acordo com a BNCC, “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”. Por meio dessas práticas, os indivíduos conhecem a si mesmos e interagem com os outros,

construindo suas identidades como sujeitos ativos na construção da sociedade em que estão inseridos, sendo que nessas interações estão enraizados conhecimentos, valores morais e éticos e aspectos culturais. Assim, os conteúdos do conhecimento estão divididos em área de linguagens, área da matemática e área de ciências da natureza. Analisaremos, aqui, a área de linguagens pois é nela que está inserida a arte, foco da pesquisa (BRASIL, 2017, p. 63).

A área de linguagens é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Possibilita, aos alunos, práticas diversificadas, de acordo com as particularidades de cada um desses componentes curriculares, a fim de que possam ampliar suas capacidades de se expressar por meio das linguagens verbal e escrita e de suas produções artísticas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 65).

Na BNCC, o componente curricular Arte está dividido em quatro linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Cada uma dessas linguagens associa saberes referentes à criação, leitura, produção e fruição sobre produtos e expressões artísticas, contribuindo para a interação crítica dos alunos com a

sociedade em que estão inseridos e com diferentes culturas, além de possibilitar relações pautadas no respeito às diferenças e no pleno exercício da cidadania. “A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.” Durante o desenvolvimento dos processos de produção em arte, os alunos experimentam, criam, investigam e, assim, desenvolvem sua poética pessoal, ou seja, sua maneira própria e singular de produzir arte. Os conhecimentos, técnicas e processos desenvolvidos e acumulados ao longo dos estudos nas diferentes linguagens da arte contribuem para que os alunos compreendam as relações entre as produções artísticas e o contexto social em que estão inseridas, além de sua interação com a cultura daquele determinado período (BRASIL, 2017, p. 193).

Segundo o documento, a linguagem Arte Visual contempla os processos e produções artísticas e culturais, de diferentes momentos da história e contextos sociais, que tenham a visualidade como meio de comunicação como a fotografia, o desenho, a pintura, a escultura, a colagem, a instalação, entre muitas outras formas de comunicação e expressão visual. O desenvolvimento das aprendizagens em Artes Visuais proporciona, aos alunos, o contato com diferentes culturas visuais, com estes percebendo possibilidades inventivas e expressivas, o que amplia o alcance de suas produções para além dos muros da escola, criando novas formas de se comunicar por meio da arte. A Dança se caracteriza como uma prática artística por meio da expressão do pensamento e dos sentimentos, em que o corpo é o suporte que dá vida ao movimento, articulando os processos cognitivos e experienciais daquela. “Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética”. Ao refletir sobre o movimento dançado e atribuir significado para cada gesto realizado como uma forma de comunicação entre o dançarino e o meio, o aluno problematiza e transforma suas percepções acerca do corpo e da dança por meio de relações que lhe permitem novas visões sobre si e sobre o mundo. A Música é a manifestação artística que se concretiza através dos sons, ganhando forma, sentido e significado a partir dos saberes e valores de cada cultura. A ampliação e a produção das aprendizagens musicais passam pela percepção, experimentação e criação de materiais sonoros convencionais e não convencionais, pertencentes à cultura em que os alunos estão inseridos e também de produções musicais que estejam distantes da realidade musical deles. Esses

processos permitem que os alunos desenvolvam saberes musicais necessários para sua atuação como sujeitos ativos e críticos na sociedade em que vivem. Por fim, a linguagem do Teatro introduz uma experiência em arte, em que o corpo é o suporte no qual as possibilidades performáticas se concretizam, possibilitando que o aluno experimente tempos, espaços e sujeitos diferentes de si próprio. Os processos de criação nessa linguagem permitem que o aluno experimente situações de criação individuais e colaborativas por meio de jogos, improvisações e encenações que contribuirão para a formação integral dos alunos, possibilitando um ambiente de respeito e colaboração entre todos (BRASIL, 2017, p. 196).

A BNCC propõe que o trabalho com essas quatro linguagens articule seis dimensões do conhecimento, de maneira indissociável e simultânea, particularizando, assim, a singularidade do fazer artístico. Essas dimensões permeiam os conteúdos de todas as linguagens e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural, não se tratando de eixos temáticos ou categorias, mas de possibilidades flexíveis que se interpenetram caracterizando a singularidade da construção de conhecimentos na disciplina arte. Essas dimensões são

- Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

- Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2017, p. 194-195).

O desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem em arte, tendo como referência essas dimensões, se torna mais orgânico e mais acessível aos alunos, uma vez que os conteúdos e as produções artísticas são formados por materialidades verbais e não verbais, perpassando por todas as singularidades de cada uma das quatro linguagens da arte e levando em consideração as naturezas vivencial, experiencial e subjetiva dessas relações. Ainda de acordo com a BNCC, cada uma das quatro linguagens da arte constitui uma unidade temática que abrange habilidades e objetos de conhecimento estruturados nessas seis dimensões. Em cada uma dessas unidades, foram organizadas habilidades para possibilitar, às instituições de ensino e aos professores, que organizem seus currículos e propostas pedagógicas com as adequações necessárias para que o ensino esteja de acordo com a realidade de cada contexto social. As competências da disciplina arte para o ensino fundamental são

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017, p. 198).

No documento, o desenvolvimento das aprendizagens não está apresentado de forma linear e propõe um movimento no qual as experiências desenvolvidas durante as aulas vão se relacionando com as anteriores e criando novas conexões e descobertas em arte. Assim, articulando as competências gerais da educação básica e as competências da área de linguagens, os estudos em arte devem garantir o desenvolvimento das habilidades específicas da disciplina.

Entretanto, é importante salientarmos que alguns autores apontam dificuldades e incongruências na proposta da BNCC. Pimentel e Magalhães (2018) consideram que o desenvolvimento do trabalho com a arte dividida em linguagens artísticas e sua integração entre elas e outros campos do saber só pode acontecer se todas as disciplinas da grade curricular tiverem o mesmo valor e espaço ao se integrarem, “caso contrário sempre haverá sobreposição de uma em detrimento das outras, que serão submissas e não poderão contribuir com a construção de conhecimento em seu campo específico” (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 229). Corroborando, Hencke e Silva aponta que

Vale destacar que o lugar hierárquico da disciplina de Artes ainda se mantém aquém em relação às disciplinas de linguística, Matemática e Ciências. Na rede pública de ensino visualiza-se um contínuo processo de desvalorização da imagem, do som, do movimento, da percepção estética como fontes de conhecimento educacional e pessoal (HENCKE; SILVA, 2019, p. 23).

Ainda de acordo com o autor, existe a preocupação de uma base nacional comum curricular não contemplar a diversidade de um país continental como o Brasil e, dessa forma, desvalorizar a identidade cultural de cada região e o processo de valorização das diferenças, bem como não contribuir para a resolução dos problemas educacionais brasileiros. “A lei restringe as conquistas presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e torna o ensino de artes um rol de ações sistemáticas a serem reproduzidas” (HENCKE; SILVA, 2019, p. 24-25). Ferraz e Fusari destacam que as práticas educativas “surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso da arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 37).

Outro aspecto está relacionado ao fato de o documento apresentar as competências e habilidades que os alunos terão que desenvolver ao longo de toda a educação básica nas aulas de arte.

Ao focar o ensino em habilidade competências está assumindo um papel científico, objetivo e sistemático, contrariando as dimensões que descreve como estimuladoras da ação artística, este processo minimiza a possibilidade de criação docente, se este não estiver apto a compreender as novas possibilidades de cada objetivo e os vislumbrar equivocadamente como conteúdos (HENCKE; SILVA, 2019, p. 20).

Se currículo for considerado um conjunto sistemático e organizado de conhecimentos e habilidades, conteúdos e procedimentos que os alunos têm de desenvolver ou adquirir, “[...] questionamos: a quem cabe o poder de definir quais são esses conhecimentos, habilidades, entendimentos e qualidades?” (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 221).

Como vimos, discussões sobre a BNCC envolvendo o ensino da arte e as competências socioemocionais acontecem desde antes de sua homologação em 2017. Segundo Carvalho (2016, p. 506), “o documento tenta garantir que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos tenham direito à aprendizagem ao desenvolvimento em relação a princípios éticos, políticos e estéticos”, uma proposta de discussão sobre valores morais, cultura e sociedade que faz relação com a disciplina de arte, de forma transversal, e vai além de questões estéticas. Rosendo e Lapa (2018) ressaltam, ainda, que a BNCC deve ser alinhada, de forma hierarquizada, com a norma fundamental (Constituição), para, assim, haver a interpretação dos demais atos normativos em consonância para sua aplicação como base.

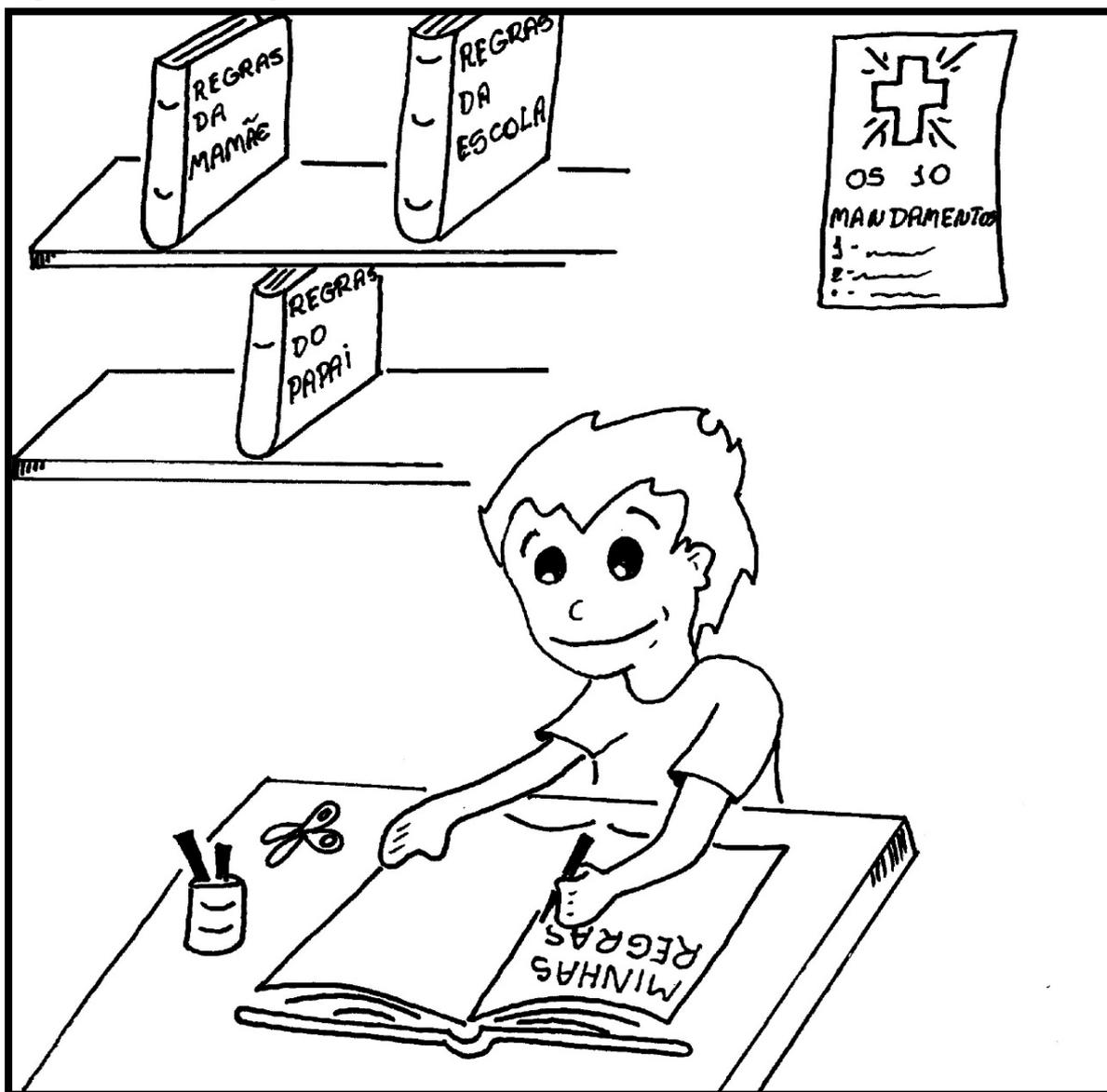
Primeiro a Constituição Federal e os Tratados Internacionais de Direitos Humanos sobre o tema. Em seguida, por tratar-se de educação básica, a LDB, pois é a LC que visa complementar a Constituição. Na sequência, as leis que versam sobre a educação, como o PNE, Diretrizes Nacionais da Educação, o PNEDH etc. E então a BNCC, hierarquicamente inferior a todas as normas mencionadas (ROSENDO; LAPA; 2018, p. 476).

Assim, a BNCC, junto de outros documentos, formaliza diretrizes orientadoras para as instituições educacionais organizarem seus currículos oficiais, a fim de garantir a formação integral dos alunos. Professores devem estar atentos às mudanças e garantir que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas e

emocionais durante suas aulas, e, para isso, é fundamental conheçam as teorias que fundamentarão o desenvolvimento dessas habilidades emocionais, como veremos na seção a seguir.

3 EDUCAÇÃO EM VALORES

Figura 2- Minhas regras



Fonte: (BRUZATTI, 2021).

Nota: Autor da pesquisa.

Valores morais são juízos presentes na vida de todos os indivíduos, construídos socialmente e que conduzem cada um de nós a diferenciar o certo do errado. Esses valores determinam a forma como se dá o comportamento dos sujeitos para estabelecer um convívio social democrático e harmonioso. Dessa forma, nesta seção, apresentaremos algumas considerações sobre a teoria de Jean Piaget (1994a) e de Lawrence Kohlberg (1992), os estudos realizados para o aprofundamento dos conhecimentos acerca do desenvolvimento cognitivo e da moralidade, segundo a perspectiva desses autores, e a importância da educação em

valores para a formação ética dos indivíduos sob a perspectiva da psicologia da moralidade, com autores como Puig, Vinha, La Taille, Tognetta, Kant, Biaggio, entre outros. Vale lembrarmos que o desenvolvimento moral envolve a participação e a interação sociocultural, afetiva e cognitiva, e essa interação requer compreendermos como os sujeitos assumem os valores que orientam suas decisões.

3.1. Jean Piaget e o desenvolvimento cognitivo

Os resultados dos estudos de mais de 50 anos do biólogo, psicólogo e epistemólogo Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança nos possibilitam termos mais clareza ao pensarmos em questões como estas: Como se constrói o conhecimento? Como o indivíduo passa seu conhecimento de um nível inferior para um nível superior? Essas são algumas das questões a que o autor procurou responder por meio de seus estudos e observações do comportamento humano.

É importante observarmos que, de acordo com a autora Tognetta (2003), Piaget se dedicou ao estudo da gênese do conhecimento, e não ao desenvolvimento de um método de ensino para a aplicação de sua teoria. De acordo com Goulart (2010, p. 14), Piaget foi o criador de um ramo da epistemologia, compreendida como o estudo da constituição dos conhecimentos válidos, que denominou de epistemologia genética e que constitui uma forma de reflexão teórica que estuda a passagem dos conhecimentos “menos estruturados” a estados de conhecimentos “mais estruturados”. Piaget constrói sua teoria sob a perspectiva da biologia no sentido de que é próprio de todo sistema vivo procurar equilibrar-se ao meio em que vive, garantido, assim, sua adaptação; “e também no sentido de que existem processos de auto-regulação que garantem a conquista desse equilíbrio” (LA TAILLE, 1992, p. 18).

Para Piaget (1999, p. 13), “o desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”, em que o indivíduo, desde o seu nascimento, percebe o mundo à sua volta, estabelece relações com seu meio e vai aprimorando essas relações conforme se desenvolve. Uma estrutura está em equilíbrio na medida em que o indivíduo é, consideravelmente, atuante para poder opor a todas os distúrbios

compensatórios exteriores (PIAGET, 1999). O organismo, uma vez desequilibrado em decorrência de uma dificuldade, busca aperfeiçoar as estruturas existentes para alcançar novamente o equilíbrio. Esse processo envolve o que o próprio autor denominou de adaptação, assimilação e acomodação.

O processo de equilibração das relações do indivíduo com o meio é dividido em dois momentos: a assimilação e a acomodação. A autora Goulart (2010, p. 18,19) destaca que a assimilação é a incorporação de uma nova ideia ou esquema ao objeto que já estava estabelecido para o indivíduo, ou seja, ao esquema que, a partir das relações entre indivíduo e objeto ao longo do tempo, foram sendo construídas e confirmadas como válidas. E a acomodação envolve, por sua vez, a transformação que o organismo sofre para lidar com o ambiente.

A respeito da interação do sujeito com o meio, Goulart (2010) aponta que essas interações não se limitam a simples respostas que surgem a partir de estímulos externos, mas são construções mais complexas e dependem de análises rigorosas para serem compreendidas.

A reação de um organismo não é, portanto, simplesmente uma resposta a um estímulo exterior, mas é também a resposta da estrutura subjacente do organismo e só se pode compreender de modo adequado a natureza de um estímulo depois de analisar a estrutura que está na base da resposta (GOULART, 2010, p. 16).

Segundo Chiarottino (1988, p. 03), para Piaget, o termo “conhecer” tem sentido claro - organizar, estruturar e explicar -, porém a partir do vivido (do experienciado), ou seja, partindo das relações que o indivíduo estabeleceu com o objeto e levando em conta a bagagem de conceitos e percepções que ele tinha em relação a este. Ainda, segundo a autora, isso significa que “o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido” (CHIAROTTINO, 1988, p.04). De acordo com Goulart (2010, p. 14), é importante percebermos que o conhecimento é o objeto de estudos de Piaget e não o desenvolvimento, como equivocadamente concluem alguns leitores dos trabalhos do autor.

Wadsworth (1997) destaca que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é uma adaptação. Da mesma maneira como ocorre o desenvolvimento biológico, a mente e o corpo não funcionam separadamente um do outro, assim, a atividade mental está ligada ao desenvolvimento da atividade biológica. Nas palavras do autor, “Assim como nós nos adaptamos biologicamente ao meio, também nos

adaptamos intelectualmente” (WADSWORTH, 1997, p. 161). Dessa maneira, o sujeito se organiza e reorganiza para que possa ajustar-se ao meio e modificá-lo para adaptar-se com mais eficiência, modificando e aprimorando, conseqüentemente, essa inteligência, em um processo de maior ou menor complexidade, dependendo do meio em que está inserido.

Portanto, o desenvolvimento dos indivíduos, desde os anos iniciais, acontece diante desse permanente movimento de construção e reconstrução, de interação e contato com o meio em que cada sujeito tem sua forma particular de observar as coisas e agir partindo das relações já construídas anteriormente, como podemos observar nas palavras de Piaget.

A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpetuo de reajustamento ou equilibração. É por isto que, nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada um constitui um progresso sobre as precedentes (PIAGET 1999 p. 16).

Segundo Goulart (2010), nesse processo dinâmico de construção do conhecimento pelo sujeito, “o caráter dialético explica a relação sujeito-objeto, que, na perspectiva piagetiana, constitui uma relação de interdependência, na qual o sujeito constrói seu objeto e este, por sua vez, interfere na constituição do sujeito” (GOULART, 2010 p. 18).

De acordo com a epistemologia genética de Piaget, o pensamento segue uma sequência imutável de tendências universais de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Segundo a autora Goulart (2010 p. 24), Piaget considera que o desenvolvimento das funções do conhecimento, de representação e das funções afetivas é marcado por períodos bem delineados, os quais ele denominou de estágios de desenvolvimento.

No período sensório-motor, durante os dois primeiros anos da infância, acontece a evolução da motricidade e da percepção. Goulart (2010, p. 24-25) salienta que, por esse motivo, o rápido desenvolvimento, próprio desse período, caracteriza-se por construções apoiadas exclusivamente em movimentos, estando, portanto, esse desenvolvimento ligado a seu corpo apenas. A inteligência se manifesta por meio das coordenações e do exercício dos órgãos sensoriais, de forma que a criança desenvolve o tato, o olfato e a capacidade de associar o que vê e o que toca ou escuta. As habilidades como noções de distância, de causalidade e de profundidade, por exemplo, são construídas a partir do contato e de movimentos

que a criança faz com objetos ou pessoas de seu meio. Anteriormente à linguagem, já existe a manifestação de inteligência na criança, isto é, bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais (da linguagem interiorizada). Mas é uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação dos objetos e que utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos organizados em um "esquema de ação" (PIAGET, 1999 p. 19).

O período pré-operacional, dos dois aos seis anos de idade, aproximadamente, tem como característica o surgimento da linguagem, do simbolismo e da imitação, sendo essa a linguagem a característica mais marcante dessa fase do desenvolvimento - "[...] a criança torna-se, graças a linguagem, capaz de reconstruir suas ações passadas sob a forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal" (PIAGET, 1999 p. 24).

A criança, nessa fase do desenvolvimento, fixa os estados e não consegue acompanhar as mudanças, assim, ela tende a concentrar sua atenção na aparência ou configurações sucessivas de determinada coisa, mais do que nas transformações por meio das quais um estado se transforma em outro (PIAGET, 1999, p. 58).

No período seguinte, o operatório-concreto, que vai, mais ou menos, dos sete aos 12 anos, inicia-se o pensamento lógico, porém ainda em nível concreto; durante esse período, o pensamento se baseia mais no raciocínio do que na percepção e se torna menos egocêntrico⁴. Piaget (1999 p. 41) aponta que, nessa fase, a linguagem "egocêntrica" desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as ideias e a de justificação lógica. Ela adquire a noção de conservação, de classificação, de seriação, de compensação simples, de número e de operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão). No aspecto afetivo, Piaget (2014) aponta a lógica afetiva associada com a inteligência, possibilitando o surgimento de sentimentos morais considerados autônomos e de cooperação entre os sujeitos, ou seja, que considere a reciprocidade nas relações e um conjunto de sentimentos que estruturam a lógica afetiva. A conservação, uma condição imutável e importante na construção dos processos mentais, proporcionada pela reversibilidade de pensamento, sendo a reversibilidade a

4 [...] egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si (PIAGET, 1932/1994, p.19).

capacidade do pensamento de conservar um estado, apesar de ter ocorrido alguma transformação, agirá também na conservação de valores morais, por meio da vontade, e passará a regular o campo dos sentimentos (PIAGET, 2014). É nesse período do desenvolvimento que a criança constrói seu conhecimento do mundo levando em consideração suas relações sociais com seu grupo de convívio e com os que estão externos a ele. O desenvolvimento cognitivo está, portanto, “diretamente ligado ao desenvolvimento afetivo-social, pois a cooperação que emerge dessas relações entre iguais é indispensável a objetividade, a coerência interna e a universalidade das estruturas operatórias” (GOULART, 2010, p. 64).

Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade propriamente individual, observa-se o aparecimento de formas de organização novas, que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhe um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções (PIAGET, 1999, p. 40).

Observamos que, nas fases anteriores do desenvolvimento, ou seja, durante os períodos sensório-motor e pré-operatório, as relações da criança com o meio se baseavam na anomia ou heteronomia, com a criança dependendo de um sujeito externo para orientá-la sobre os mecanismos de funcionamento do meio. Já no período operatório-concreto, a criança começa a desenvolver a capacidade de refletir sobre suas ações e ter mais autonomia no julgamento de suas escolhas e, para isso, se baseia nas experiências que se concretizaram nos períodos anteriores e constrói novos significados para essas relações.

Por fim, o operatório-formal, após os 12 anos, marca a transição do pensamento concreto para o pensamento formal, ou abstrato: “O pensamento formal é, portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real” (PIAGET, 1999, p. 59). Nesse período, o sujeito não necessita fazer uso de materiais concretos para realizar operações no plano das ideias, tornando-se, assim, possíveis a abstração, o teste de hipóteses, o raciocínio científico e a indução de leis.

É importante destacarmos que, em relação a cada um desses estágios, apesar de serem estruturas sucessivas, seu início e fim podem variar e ter alterações. Isso se deve ao fato de cada indivíduo apresentar estruturas biológicas e estímulos diferentes, provenientes do meio. Se propiciados com qualidade, esses estímulos podem contribuir, de forma significativa, no avanço de cada etapa, o

que dará condições ao sujeito de interagir e estabelecer com o outro relações mais elaboradas e menos elementares, ou seja, possibilita a passagem de níveis de conhecimentos inferiores para níveis superiores. Na próxima seção, versaremos sobre como o desenvolvimento das tendências morais se relaciona com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e seus impactos nas relações de ensino e de aprendizagem.

3.1.1. O desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo- evolutiva

Jean Piaget foi pioneiro ao analisar e estudar cientificamente a moralidade e a forma do respeito às regras, sendo seu livro, publicado em 1932 com o título “O juízo moral na criança”, considerado de extrema importância para o estudo da gênese da moral (TOGNETTA, 2009). Para Piaget, a construção do conhecimento está relacionada com a qualidade das relações sociais em o que sujeito está inserido 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).

Piaget fundamentou-se em Immanuel Kant que também se dedicou, entre outros estudos, às questões morais. A autonomia, para Kant, é concebida a partir da totalidade do ser humano, ou seja, a autonomia caracteriza-se pela capacidade do sujeito em agir de maneira independente e de acordo com sua vontade própria, diante dos desafios a ele expostos. De acordo com Kant, “só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão a razão prática”, sendo a vontade a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independente da inclinação, reconhece como necessário, quer dizer, como bom (KANT, 1974, p. 217).

Ainda de acordo com 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, 1994b, p. 23).

Isso indica dois tipos de respeito: o respeito unilateral, que Piaget denomina de relação de coação, como o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto e o respeito mútuo, denominada,, por esse teórico, de relação de cooperação,

que resulta em relações de igualdade entre as pessoas. Em relação à coação e cooperação, Piaget evidencia que

[...] a sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, 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 heterônoma, a coação é, assim, irreduzível 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, 1994b, p. 294).

Desses dois tipos de respeito abordados por Piaget, derivam duas morais resultantes do respeito unilateral e das relações de coação: a moral heterônoma e a autônoma, assinalando para o sentimento do dever e a submissão ao poder das pessoas, que, para o indivíduo, são as detentoras desse poder. Vinha e Tognetta (2009, p. 528) apontam que, na heteronomia, a criança, a despeito de ter certa consciência do certo e errado, ainda “[...] é naturalmente governada pelos outros e considera que o certo é obedecer às ordens das pessoas que são autoridade (os pais, professor ou outro adulto qualquer que ela respeite)”.

Ainda, conforme as autoras, na moral autônoma, resultante das relações de cooperação e do respeito mútuo destacadas por Piaget, há a manifestação paulatina do sentimento de reciprocidade na criança, no lugar do controle e submissão ao outro. Assim, a regulação não é mais externa ao indivíduo, e “[...] 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).

De acordo com Montoya (2004), a grande contribuição da psicologia genética foi a inversão ao tratamento clássico dado à moralidade humana:

Embora exista, nos estudos clássicos da moral, consenso sobre o fato de o respeito constituir o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais, as formas de tratamento dessa relação é que podem ser diametralmente opostas. Assim, segundo Piaget (1998), enquanto Kant vê no respeito um resultado da lei e Durkheim um reflexo da sociedade, Bovet mostra, ao contrário, que o respeito pelas pessoas constitui um fato primário e que mesmo a lei dele deriva. Para Bovet (1912), duas condições são necessárias e suficientes para que se desenvolva a consciência da obrigação: em primeiro lugar, que um indivíduo dê ordens a outro e, em,

segundo, que esse outro respeite aquele de quem emanam as ordens. Noutras palavras, é suficiente que a criança respeite seus pais ou professores para que as ordens prescritas por eles sejam aceitas por ela e por isso se tornem obrigatórias. Esse resultado, para Piaget, é essencial para a educação moral, posto que leva logo de início a situar as relações de indivíduo a indivíduo acima de qualquer ensinamento oral e teórico (MONTROYA, 2004, p. 176).

Após estudar o desenvolvimento da moral, Piaget (1994b) descreve como o pensamento infantil se estrutura mediante historietas morais, identificando três processos distintos no processo de desenvolvimento da moral na criança, ou seja, três tendências afetivas: a anomia, a heteronomia e a autonomia. Ainda de acordo com o autor, o período da anomia compreende o período no qual a criança não demonstra conhecimento das regras e não percebe o que o adulto aceita por certo e errado.

Na primeira etapa, denominada anomia (a = negação; nomia= regra, lei), a moral ainda não se apresenta. As normas são determinadas pelas necessidades básicas, ou seja, as regras são obedecidas pelo hábito e não por uma consciência do que é certo ou errado; trata-se da etapa natural na criança pequena, que ainda se encontra na fase do egocentrismo.

[...] crianças de até cinco, seis anos de idade não seguem regras coletivas. Interessam-se, por exemplo, por bolas de gude, mas antes para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas, e não para participarem de uma atividade coletiva (LA TAILLE, 1992, p. 49).

Desse modo, o cumprimento das normas e regras pela criança que se encontra nessa etapa do desenvolvimento moral pode se apresentar como um ritual motor e não necessariamente como uma ação gerada a partir da compreensão dos seus atos. Piaget explica que

[...] a sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, 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, irreduzível 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, 1994b, p. 294).

De acordo com Piaget (1996), a razão é condição necessária da moral e o desenvolvimento de ambas pode ser simultâneo, sendo a razão que dá condições ao indivíduo para diferenciar o certo do errado e para que ele possa pensar em uma perspectiva que não seja a sua, ou seja, ele considera a figura do outro na elaboração de hipóteses para resolver seus conflitos. A cognição é condição fundamental, mas não suficiente para a formação de um indivíduo moralmente autônomo.

A primeira manifestação da moral que surge na criança é a que está vinculada à obediência a um indivíduo de maior autoridade sobre ela, a exemplo dos pais que, por muito tempo, determinarão o que está certo e o que está errado, o que pode e o que não pode ser feito pela criança. “O procedimento mais conhecido de educação moral é aquele que recorre exclusivamente ao respeito unilateral; o adulto impõe suas regras e as faz observar graças a uma coação espiritual ou em parte material” (PIAGET, 1996, p. 10).

Assim, a heteronomia pode ser denominada de “moral do dever”, pois as crianças obedecem a regras não por consciência do que estas significam, mas por imposição de um adulto ou alguém superior a elas. Nesta etapa, as crianças julgam os atos alheios levando em conta as consequências materiais do fato e não a intenção de quem o cometeu.

Desse modo, segundo o autor, nessa fase,

Vê-se quanto as respostas são resistentes às sugestões contrárias tentadas por nós e quanto as crianças, se bem que compreendendo perfeitamente as histórias contadas e, por conseguinte, as intenções dos personagens em jogo nas histórias, só levam em conta, em suas avaliações, fatos materiais e não as intenções que foram a causa indireta desses fatos materiais (PIAGET, 1994a, p. 105).

Os valores morais, assim concebidos, são caracterizados como normativos, na medida em que são determinados pelo respeito ao adulto ou por uma relação de expiação em que a criança reage a determinadas situações por medo da punição. (PIAGET, 1999). Isso nos leva refletir sobre as tendências morais por que a criança passa no desenvolvimento da moralidade: a anomia, a heteronomia e a autonomia moral. A anomia se caracteriza pela não consciência e discernimento do certo ou errado tampouco pela atribuição de sentido às regras e normas.

A autora Tognetta (2003) contribui descrevendo as relações da criança com os adultos, que caracteriza a relação moral dessa fase do desenvolvimento infantil:

As crianças irão passar pela heteronomia, ou pela moral em que não há contratos. Ora, em seus processos de humanização, as crianças pequenas não têm como distinguir, em sua curta existência, o que podem assistir na TV, o que podem comer, vestir, com quem sair – e terão em relação ao adulto um respeito característico dessa fase, o respeito unilateral. É o adulto que "sabe tudo" (TOGNETTA, 2003, p. 31).

Corroborando a ideia, Piaget aponta que

a moral da heteronomia e do respeito unilateral parece corresponder à moral das prescrições e das interdições rituais (tabus), próprias das sociedades ditas 'primitivas', nas quais o respeito aos costumes encamados nos Anciões prima entre todas as manifestações da personalidade (Piaget, 1998a, p. 32).

De acordo com La Taille (1992), em uma relação de coação, a tomada de decisão é unilateral, com um dos indivíduos impondo ao outro sua forma de enxergar o problema, seus critérios, suas verdades. É uma relação em que não existe troca ou correspondência. O autor contribui também apontando como os indivíduos que são coagidos se relacionam com a elaboração de suas ideias e suas tomadas de atitude diante dos desafios da vida.

Verifica-se que o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das ideias. No caso da produção, dela simplesmente não participa, contentando-se em aceitar o produto final como válido. Uma vez aceito esse produto, o indivíduo coagido o conserva, limitando-se a repetir o que lhe impuseram. E é desta forma que ele acaba por se tornar um divulgador dessas ideias: ensina-as a outros da mesma forma coercitiva como as recebeu. Em uma palavra: ele passa a impor o que – num primeiro momento – lhe impuseram (LA TAILLE, 1992, p. 19).

Para que haja uma progressão das relações morais que pressupõe uma relação de um indivíduo com maior poder para um de menor poder, para um tipo de relação em que as regras que permeiam essas relações deixam de ser interiorizadas para serem de fato legitimadas, não mais por ordem ou medo, mas por serem relações que partem de um contrato construído por ambos, é necessário que o sujeito que compreende as regras possa se distanciar de seu próprio ponto de vista e entender o ponto de vista do outro (TOGNETTA, 2003).

De acordo com Zatti (2007), para Kant, a autonomia é definida como "[...] a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo (liberdade negativa) e sua capacidade de determinar-se em conformidade com sua própria lei, que é a da razão (liberdade positiva)" (ZATTI, 2007, p. 14-15).

Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios ou: só ele tem uma vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão a razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom (KANT, 1974, p. 217).

Corroborando o conceito de autonomia, Vinha e Tognetta (2009, p. 528) apontam que, na moral autônoma, decorrente das relações de cooperação e do respeito mútuo, ao invés do controle e submissão ao outro, ocorre o aparecimento gradual do sentimento de reciprocidade. A regulação deixa de ser externa ao indivíduo, e “[...] 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”.

Assim, a autonomia moral é a capacidade do indivíduo de, por vontade própria, seguir ou não determinadas regras, normas ou leis, sem a interferência externa, premiações ou recompensas por seus atos.

Corroborando La Taille a definição de um indivíduo moralmente autônomo, indicando que

[...] 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. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos. (LA TAILLE, 2001, p. 16).

O indivíduo autônomo é aquele que, ao olhar para si, enxerga o outro, abandonando ideais egocêntricos e adquirindo a capacidade de julgar os atos alheios por sua intenção. Segundo Menin,

[...] 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; os piores atos são aqueles que mais quebram os laços de solidariedade e confiança entre as pessoas mesmo que pouco aparentes ou não puníveis (MENIN, 2002, p. 96).

Ainda, Menin (1996), à luz da perspectiva de Kant, aponta como um indivíduo moralmente autônomo reage diante das diversidades impostas pela vida em sociedade:

Ser ‘moral’ implica pensar nos outros, em qualquer outro, na humanidade [...] Ser ‘moral’ implica ter vontade: querer e raciocinar além do próprio ‘eu’[...] Ser ‘moral’ implica, às vezes, em perder vantagens imediatas para si em prol de outros que nunca conhecemos [...]. Às vezes, implica até em

sermos revolucionários, sermos contrários a leis que nos humilham, a leis que nos tornam submissos, sem dignidade [...] (MENIN, 1996, p. 41- 42).

Assim, não há exagero em falarmos de duas morais que coexistem na criança e que as características de heteronomia e da autonomia conduzem a avaliações e comportamentos muito diferentes (PIAGET, 1996, p. 8).

De acordo com a autora Tognetta (2003, p. 30), “a moral não é lúdica e nem pressupõe vencedor ou perdedor”, ela se fundamenta em um mesmo princípio do jogo, o de possibilitar que o indivíduo pense por outra perspectiva que não é a sua, sendo essa uma variável psicológica imprescindível ao desenvolvimento da moral e à prática do jogo. Assim, há a diferenciação entre duas morais: a moral não contratual ou heterônoma, em que somos governados por alguém que é externo a nós, e a moral contratual ou autônoma, quando agimos por concordar e compreender as regras estabelecidas. Nesse sentido, a autonomia não está condicionada à obediência e ao respeito, porque podemos seguir determinadas regras sem, no entanto, respeitá-las.

Para Piaget (1996), toda discussão sobre procedimentos de desenvolvimento das relações morais resultaria estéril, sem um estudo sistemático das relações das crianças entre si e delas com os adultos. “Para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros”. São as relações que se desenvolvem entre as crianças e os adultos ou entre elas e seus pares que levarão à tomada de consciência do dever e do bem, colocando o respeito a esse dever acima do seu eu, e é nessa “realidade normativa” que se expressa a moral. O respeito é o sentimento fundamental para que haja a possibilidade da aquisição das noções morais (PIAGET, 1996, p. 3).

Para Piaget (1998b, p. 118), do ponto de vista moral, a relação de cooperação possibilita o “desabrochar de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência, prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos”. A autora Tognetta (2003) corrobora a ideia ao apontar que a moral está no respeito porque, por meio deste, se legitima um sistema de valores enquanto parte do contrato; se a obediência é heterônoma, o sujeito apenas aceita a regra, sem legitimá-la. “Piaget compreendia o que era o normativo, a autonomia é uma conquista esperada; mas, por poucos conquistada.

Todas as pessoas tendem à autonomia, mas a maioria delas permanece na heteronomia”. Existem inúmeras variáveis que estruturam as relações do sujeito com o meio, capazes de contribuir ou não para seu desenvolvimento moral, influenciando, assim, seu avanço da heteronomia para a autonomia nas relações morais (TOGNETTA, 2003, p. 39).

De acordo com La Taille (1992), autonomia não significa estar isolado ou distante das ideias da cultura de cada um, mas cada sujeito ser capaz de se posicionar conscientemente e com competência nas relações sociais que envolvem diferentes pontos de vista. “Somente cada um, tendo em vista a educação que recebeu, pode, no que concerne à “forma”, diferenciar o sentimento de dever do livre consentimento próprio do sentimento do bem” (PIAGET, 1996, p.9). Corroborando, Tognetta (2003) afirma que a moral é contratual, pois fazer um contrato implica se colocar no lugar de um possível contratante, ou seja, pensar sob uma perspectiva que não é a sua.

Para tanto, Moreno (2005, p. 117) pondera 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.

Para Piaget (1996), toda educação moral tem por finalidade permitir que as crianças sejam capazes de regular seus sentimentos, suas vontades, em nome de um ideal que não é só seu, mas de um grupo ou sociedade. “No que concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por uma legítima abstração, considerar que é o de construir personalidades autônomas, aptas à cooperação” (PIAGET, 1996 p. 9). Outros autores deram continuidade aos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento das tendências morais nos indivíduos, como veremos na próxima subseção, a exemplo dos estudos de Lawrence Kohlberg.

3.2 Lawrence Kohlberg e a construção de valores morais

Figura 3 – Valores



Fonte: (BRUZATTI, 2021).

Nota: Autor da pesquisa.

Lawrence Kohlberg nasceu em Nova York, em 1927, e faleceu aos 60 anos de idade, em janeiro de 1987, em Winthrop. Formou-se bacharel na Universidade de Chicago pois almejava se tornar psicólogo clínico, porém, durante seus estudos, interessou-se pelas pesquisas desenvolvidas por Piaget, fato que direcionou seus estudos para a compreensão do desenvolvimento do juízo moral. Kohlberg evidenciou a importância da compreensão de como se dá o desenvolvimento não só da cognição, mas também das competências morais dos indivíduos, tornando a moralidade assunto de pesquisa, ultrapassando a visão dos discursos religioso e

político, pois realizou um trabalho inovador, proporcionando conhecimento e clareza a respeito da educação moral sistemática e sobre o estabelecimento de bases para a mensuração dessas competências (LIND, 2000). Corroborando, Biaggio (2006, p. 13) aponta que “em seu trabalho sobre desenvolvimento moral Kohlberg foi único – ele tinha seus pressupostos, seus insights próprios e, acima de tudo, o entendimento mais claro a respeito das implicações filosóficas e morais de seu trabalho”.

Para Kohlberg, a essência da moralidade reside mais no sentido de justiça do que, propriamente, no respeito pelas normas sociais ou mesmo morais. Portanto, a moralidade está mais diretamente relacionada com as considerações de igualdade, equidade, contratos sociais e reciprocidade estabelecidas nas relações entre os sujeitos do que com o cumprimento ou violação de certas normas sociais ou até morais. Para Piaget, a ação do sujeito precede o juízo moral, já Kohlberg contrapõe-se a essa afirmação descrevendo que o juízo é anterior à ação, sendo que as tendências morais incorporadas por esse indivíduo darão sentido às suas ações e atitudes diante dos desafios impostos pelas relações com os sujeitos. Sendo assim, pesquisas e estudos de Kohlberg direcionam-se para o desenvolvimento do raciocínio moral (PUIG, 1998).

É importante evidenciarmos que a teoria de Kohlberg é estrutural, de forma que os estágios, descritos por ele, refletem maneiras de raciocinar, e não conteúdos morais. Dessa maneira, uma pessoa pode ser classificada em qualquer um desses estágios, tanto o indivíduo considerando que o ato de roubar algo é correto, como apontando que não se deve realizar esse ato, sendo o fator mais importante a justificativa que a pessoa dá para elucidar sua decisão (BIAGGIO, 1997).

Inspirado nas pesquisas de Piaget, Kohlberg (1992) utilizou entrevistas, por meio de um método clínico que se constituía na aplicação de dilemas morais hipotéticos, envolvendo personagens fictícios em situações emblemáticas; para a sua solução, fazia-se necessário se recorrer a valores conflitivos. Cada sujeito entrevistado deveria propor uma resolução para o conflito e justificá-la; ao entrevistador, caberia a função de deixar o entrevistado à vontade para responder, sem apontar julgamentos de certo ou errado, e acompanhar o raciocínio que conduzia o a fazer suas escolhas. O modelo cognitivo-evolutivo do autor explica que a estrutura mental básica é formada a partir da interação entre tendências internas e condições culturais do mundo externo. O julgamento moral, por sua vez, é avaliado por meio da análise de respostas a dilemas morais; o mais difundido de seus

dilemas foi o de Heinz. Este apresenta uma situação conflitiva na qual Heinz deveria comprar um remédio muito caro para sua esposa que estava morrendo com câncer.

Na Europa, uma mulher estava a ponto de morrer de câncer. Havia um medicamento que poderia salvá-la, uma forma de radio que um farmacêutico da mesma cidade havia descoberto recentemente. O farmacêutico cobrava 2 mil dólares, dez vezes mais do que o medicamento realmente custava. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todos que conhecia para pedir o dinheiro emprestado, mas não pode conseguir mais que aproximadamente a metade do que custava. Disse ao farmacêutico que sua esposa estava morrendo e lhe pediu que lhe vendesse mais barato ou que lhe deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse que não. O marido, desesperado, forçou a entrada da loja para roubar o medicamento para sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê? (KOHLBERG, 1992, p. 85).

Kohlberg, empregando o método clínico descrito por Piaget, realizou entrevistas com diferentes sujeitos, submetendo-os a conflitos cognitivos a partir da apresentação desses dilemas morais e propondo interrogações como: E se fosse um desconhecido? E se fosse um animal doméstico? E se o marido não gostasse da esposa? Lançou sua teoria quando entrevistou crianças e adolescentes de dez, 13 e 16 anos, identificando níveis e estágios de desenvolvimento moral (BIAGGIO, 2006).

Os seis estágios de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg estão incluídos em três níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6). No nível pré-convencional, os princípios morais ainda não foram internalizados, de modo que o ato é julgado com base apenas nas consequências e não nas intenções. “O nível pré-convencional é característico da maioria das crianças com menos de 9 anos, de alguns adolescentes e de muitos criminosos adolescentes e adultos”. Durante o desenvolvimento dos indivíduos que se encontram neste estágio, não há o pleno entendimento e respeito às normas morais e expectativas compartilhadas (BIAGGIO, 2006, p. 24). No nível convencional, o indivíduo julga como corretas as atitudes realizadas em nome da amizade, da aceitação do grupo social a que ele pertence ou em respeito à ordem estabelecida por outros indivíduos com maior autoridade. A partir desse nível de desenvolvimento de atitudes morais, os sujeitos passam a ser capazes de se colocar no lugar do outro, e as regras estabelecidas são externas e oriundas das autoridades. O termo convencional é definido como conformidade e conservação das normas e expectativas ou acordos da sociedade. Por fim, no nível

pós-convencional, as regras sociais são aceitas e baseadas nos princípios morais que as regem, lastreadas no princípio e não na convenção em um momento de tomada de decisão, o que é alcançado somente por uma minoria de adultos, normalmente após os 20 anos, e esse indivíduo passa a ser identificado como um sujeito que se diferencia em relação às normas e expectativas dos outros, além de definir seus valores de acordo com seus próprios princípios. Ou seja, essas pessoas julgam as regras da sociedade de acordo com os princípios morais que as sustentam e não pela convenção, reconhecendo, ainda, que elas podem ser injustas e passíveis de alterações (BIAGGIO, 1997). Menin corrobora evidenciando que

O primeiro nível é chamado de pré-moral ou pré-convencional, pois as crianças (por volta de 10 anos) decidem o que é certo fazer- roubar ou não-baseando-se somente em interesses próprios [...]. O segundo nível é chamado convencional, pois o que decide o que é certo ou errado são as convenções sociais ligadas a pessoas importantes, autoridades formalizadas ou instituições reconhecidas socialmente. Há neste nível um estágio (3) chamado de 'bom menino', pois as pessoas, nele, preocupam-se muito em fazer aquilo que esperam delas; em serem 'boas' aos olhos dos outros importantes para elas. [...]. Ainda neste nível, estágio 4, ocorre o estágio da 'lei e de ordem', pois em prol de manter o já determinado pela sociedade, a pessoa não concorda em 'furar' nenhuma regra, lei ou norma social: 'roubar é contra-a-lei' [...]. O estágio 5 é aquele do contrato social: as pessoas consideram correto aquilo que leva em consideração o que foi contrato entre as pessoas com um código comum, um acordo coletivo. As necessidades individuais são levadas em consideração, mas não isoladamente [...]. O estágio 6, também pós- convencional, seria aquele que corresponderia a um julgamento propriamente moral e autônomo. [...], aquele inspirado em princípios éticos mais do que em contratos sociais [...] (MENIN, 1996, p. 55).

Continuando a discussão sobre os estágios descritos por Kohlberg (1992), tendo como referência seus pressupostos e a interpretação de outros autores brasileiros como Biaggio (2006), Bataglia, Morais, Lepre (2010) e Menin (1996), apresentamos, a seguir, alguns aspectos gerais de cada um dos estágios: 1 – orientação para a punição e obediência: esse é o estágio da moralidade heterônoma, quando o indivíduo obedece a normas sociais por medo da expiação ou da reprovação que pode vir a receber como consequência de sua conduta. Conforme Biaggio (2006, p. 24), “Se a ação é punida, está moralmente errada; se não é punida, está moralmente correta”; 2 – orientação instrumental relativista: esse é considerado o estágio do individualismo, pois o indivíduo segue as normas que satisfaçam aos seus próprios interesses. O comportamento certo é aquele que proporciona prazer ou satisfação das necessidades particulares do indivíduo; 3 –

orientação pela aprovação interpessoal (bom garoto, boa garota): nesse estágio, inicia-se a consciência de que os interesses coletivos estão acima dos interesses individuais. O indivíduo age moralmente para buscar a aprovação dos outros, como, por exemplo, ser um bom filho, um bom aluno, um bom funcionário ou um bom amigo. A ação é julgada como certa ou errada em função da aprovação dos outros, é a moralidade do conformismo ao que se espera de sua posição como pessoa inserida na sociedade em que vive; 4 – orientação pela manutenção social: o sujeito leva em consideração, em suas atitudes morais, a manutenção da ordem social. Neste estágio em que se encontra a maioria dos adultos, os indivíduos apresentam grande respeito por autoridades socialmente estabelecidas e por regras sociais. O julgamento não é uma questão de escolha pessoal, mas se dá por meio da relação que têm com seus deveres socialmente estabelecidos; 5 – orientação para o contrato social: a perspectiva que orienta suas atitudes morais está acima das convenções da sociedade. Nesse estágio, o indivíduo é consciente de seus direitos e deveres em relação aos contratos sociais, porém os conceitos de certo e errado são julgados tendo-se como critério o bem-estar de todos e com vistas à proteção e manutenção dos direitos de todos; 6 – princípios éticos universais: esse é o estágio mais elevado de pensamento moral, o indivíduo considera que, se uma lei estabelecida for injusta, ela deverá ser modificada e, até que isso não ocorra, deve haver resistência em cumpri-la. O julgamento moral dos indivíduos que se encontram nesse estágio nasce com o dever de uma vontade autônoma para a concretização de ações voltadas ao bem de todos e não em função do cumprimento de um dever legal, simplesmente imposto por autoridades ou convencionado pela sociedade. Segundo Biaggio (2006, p. 26), “é a moralidade da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios, em vez de conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade”. Ainda, segundo esse autor (2006, p.28), “apesar da maturidade e beleza de um raciocínio de estágio 6, devemos ter em mente que apenas 3% a 5% das pessoas apresentam tal tipo de raciocínio.” Corroborando, Bordignon (2011, p. 23) aponta que, “para atingir o nível pós-convencional se requer um alto raciocínio moral de compreensão e credibilidade nos princípios éticos e morais como superiores às leis e aos contratos”. Os sujeitos que não os entende e não acreditam nesses princípios dificilmente atingirão esse nível de atitude moral.

Em relação à teoria piagetiana, Kohlberg avançou ao identificar o nível pós-convencional de raciocínio moral, o qual pode ser correlacionado com o nível de atitude moral, descrito por Piaget com o conceito de autonomia moral (SOUZA, 2001).

Kohlberg conseguiu sintetizar as variáveis que integram o desenvolvimento moral em estágios cognitivo-evolutivos, da seguinte maneira:

1 – o desenvolvimento básico inclui transformações básicas de estrutura cognitiva que não se podem definir ou explicar pelos parâmetros de aprendizagem associacionista (repetição, reforço, proximidade, etc.) e que se devem explicar por parâmetros de totalidades organizacionais ou sistemas de relações internas; 2 – o desenvolvimento da estrutura cognitiva é o resultado de processos de interação entre a estrutura do organismo e a estrutura do entorno ou meio, bem como o resultado direto do amadurecimento ou resultado direto da aprendizagem (no sentido de uma modelação direta das respostas do organismo a corresponderem-se com estruturas do entorno); 3 – as estruturas cognitivas são sempre estruturas de ação. Enquanto as atividades cognitivas se movem do sistema sensoriomotor ao simbólico e ao verbal, a organização destes sistemas é sempre uma organização de ações sobre objetos; 4 – a direção do desenvolvimento da estrutura cognitiva é até um maior equilíbrio dentro desta interação organismo - entorno, ou seja, de um maior equilíbrio de reciprocidade entre a ação do objeto observado sobre o organismo. Este equilíbrio de interação, mais que uma correspondência estática de um conceito com um objeto, significa verdade, lógica, conhecimento ou adaptação em suas formas mais gerais. Este equilíbrio se reflete na estabilidade subjacente (conservação) de um ato cognitivo sob uma transformação aparente, com um desenvolvimento que representa um sistema mais amplo de transformações que mantêm tal conservação (KOHLBERG, 1992, p. 50).

Posteriormente, Kohlberg, juntamente com seus colaboradores (COLBY; KOHLBERG, 1987), elaborou uma última versão de instrumento de avaliação do julgamento moral, denominado de *Moral Judgment Interview* (MJI), e produziu um manual que define os critérios para a avaliação das entrevistas, com o objetivo de trazer maior confiabilidade e objetividade às análises e à classificação das respostas. A MJI é uma entrevista semiestruturada sobre três dilemas morais hipotéticos, com duração de aproximadamente 60 minutos. Para Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 28), a MJI permite se identificar a problemática, a norma e os elementos apresentados nas respostas durante as entrevistas, possibilitando a elaboração de um perfil moral de cada sujeito. Cada dilema foi elaborado com o propósito de levantar problemáticas opostas (polaridades temáticas), as quais conduzem o entrevistado a justificar seu argumento, baseado em uma ou outra

temática. A norma é o conjunto dos valores evocados pelo entrevistado diante dos dilemas, representando a justificativa que ele apresenta para a sua escolha pró ou contra a atitude do personagem do dilema. O elemento, por sua vez, é a unidade menor a ser analisada durante as entrevistas e representa a forma pela qual o sujeito entrevistado aplica a norma ao caso do dilema.

Para Kohlberg, existe relação entre julgamento moral e comportamento moral, na medida em que a pessoa transmite tendências de juízo moral na tomada de suas decisões; ao fazer isso, ela está anunciando as suas estruturas de pensamento moral. Porém, dificilmente uma pessoa que tem seu julgamento moral desenvolvido sob a ótica do egocentrismo ou individualismo pode agir de acordo com as características de um estágio mais elevado de moral. Portanto, o raciocínio moral é necessário, mas não suficiente para garantir um modo de agir pautado em princípios éticos universais desejados por todos.

Concluindo, é possível evidenciarmos que os valores morais são construídos nas interações que os sujeitos exercem nas relações com o outro em ambientes sociais. Com isso, as experiências proporcionadas nas aulas de arte, como desenvolver um olhar crítico na apreciação de obras de arte de diferentes artistas de diferentes épocas, criar coletiva e individualmente objetos que expressem suas emoções, experimentar diferentes possibilidades de se expressar utilizando-se dos elementos da música, teatro, dança e artes visuais, tornam-se ferramentas importantes em toda a educação básica, pois o educando exerce e legitima a construção desses valores. É nesses momentos que o professor de arte tem a responsabilidade, por meio do seu trabalho educativo e consciente, de propiciar uma constante construção e reconstrução desses valores para contribuir com a formação integral desses alunos, como veremos na próxima subseção.

3.3. A importância da educação em valores para a formação integral do indivíduo

Figura 4 – Aqui não, coração!!!



Fonte: (BRUZATTI, 2021).
Nota: Autor da pesquisa.

De acordo com Wadsworth (1997), para Piaget, a construção do conhecimento é pautada na qualidade das relações de cooperação e interação social entre os indivíduos e, dessa maneira, favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e das atitudes morais. Ainda no que tange à relação entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento da criança, Piaget (2014) aponta que se deve considerar que a afetividade pode ter influência positiva ou negativa no

desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que, quando as relações de ensino e de aprendizagem acontecem em um ambiente no qual as relações afetivas são estimuladas, a criança aprende mais facilmente. Destarte, Piaget nos apresenta que

[...] sentimentos de sucesso ou de fracasso levam a uma facilitação ou inibição na aprendizagem das matemáticas, mas as estruturas das operações não são modificadas. A criança cometerá erros, mas não inventará, por isso, novas regras de adição; compreenderá mais depressa do que uma outra criança, mas a operação será sempre a mesma. [...] 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, 2014, p. 45).

Para Moreno (2005), transformar o ambiente escolar em um espaço que contribua e transforme práticas tradicionais em ações potencializadoras no intuito da formação integral dos alunos, ou seja, desenvolver suas capacidades cognitivas e socio morais, é ainda um grande desafio. O autor aponta que

[...] um dos maiores desafios no sentido de preparar as novas gerações para extirpar a violência é, no campo da educação, ensinar a viver como pessoas. Nossa época reclama claramente uma urgência maior: ensinar e aprender a viver em sociedade. Essa tarefa exige uma revolução sociopsicológica e pedagógica que ainda está por se realizar. O horizonte educativo deve ser o de promover a autonomia do aluno, não só nos aspectos cognitivos, mas também em seu desenvolvimento moral e social (MORENO, 2005, p. 94).

Essa transformação, pressupõe se introduzir, no dia a dia das escolas e das salas de aula, a preocupação com o desenvolvimento de valores sociais universalmente desejáveis. Esse trabalho, no entanto, deve ser sistematizado e intencional, de forma a ser integralmente aceito e compreendido entre todos os membros da comunidade escolar. Isso possibilitará que a educação em valores deixe de ser algo pontual e esporádico, ou seja, um trabalho que acontece em aulas ou em momentos específicos dentro da rotina da escola e passe a ser um movimento natural no cotidiano dessas unidades de ensino (ARAÚJO, 2008). Outro aspecto a ser considerado é em relação à relevância da afetividade na construção de estruturas no plano intelectual. Piaget (2014) considera que não existe cognição sem afetividade e vice-versa e que

[...] 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).

Dessa forma, os elementos afetivos não modificam as estruturas cognitivas, porém a afetividade impulsiona as ações que, a cada nova fase do desenvolvimento dos alunos, avança de forma progressiva, de maneira que a afetividade se torna o elemento que outorga valor às atividades cognitivas e que ela “não é nada sem a inteligência que lhe fornece meios e esclarece fins” (PIAGET, 1999, p. 95). O universo educacional em que os sujeitos desenvolvem suas aprendizagens deve ser permeado por possibilidades de convivência cotidiana e essas interações devem ser pautadas em valores éticos e em instrumentos que facilitem as relações interpessoais com valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos (ARAÚJO, 2007, p. 35).

Apenas em um ambiente em que os alunos possam experimentar viver situações que os levem a construir valores morais pautados no respeito mútuo, a praticar a justiça como um ato constante e a tomar decisões assumindo responsabilidades pode promover uma autodisciplina que os tornará capazes de regular o seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente reproduzir ordens e comportamentos exteriores à sua consciência (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 133). Assim, a escola deve buscar estratégias que aumentem a possibilidade de que determinados valores éticos e morais sejam o fio condutor das relações desenvolvidas e possam se constituir como valores essenciais para os alunos. Corroborando, Puig (2002, p. 32) aponta que a escola deve se transformar em um ambiente favorável à democracia; uma escola será uma comunidade democrática quando “se abrir à participação de todos os envolvidos. Não há comunidade democrática quando a escola é regida por critérios organizacionais e morais de caráter autoritário”. Ainda, segundo o autor, uma escola democrática é aquela que busca desenvolver, com seus alunos, o protagonismo de sua própria educação, proporcionando a participação direta de todos. Sobre democracia, Kohlberg (1989, p. 30) contribui afirmando que

[...] democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa.

Portanto, estamos discutindo sobre alunos que são autores de seu conhecimento e protagonistas da própria vida, e não meros reprodutores daquilo que a sociedade julga que devem aprender (ARAÚJO, 2007). Para Piaget (1994b), a formação de indivíduos moralmente autônomos torna possível o desenvolvimento do pensamento criativo, da liberdade de expressão e do interesse espontâneo pelo conhecimento. Para favorecer a conquista dessa autonomia, a escola deve respeitar e aproveitar as relações de cooperação que espontaneamente nascem das relações entre os alunos (LA TAILLE, 1992).

Para Piaget (1996), não há moral sem educação moral. Para ele, a pessoa é formada por fatores hereditários e sociais e a educação possibilita o desenvolvimento de atitudes morais, com fins na autonomia da personalidade. Vemos, dessa maneira, que a autonomia moral se dá em contato com o outro, sendo a educação moral o reconhecimento de tal necessidade e encaminhamento de procedimentos específicos para se alcançar a autonomia. Procedimentos necessários pois o homem é um ser essencialmente social, impossível de ser analisado fora do contexto da sociedade em que nasce e se desenvolve. Em outras palavras, o “homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente da influencias dos diversos grupos que frequenta, este homem simplesmente não existe” (LA TAILLE, 1992 p. 11).

Corroborando, Puig (1998 p. 45) aponta 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 heterômica para a moral 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.

Sobre a construção da autonomia moral na escola, as pesquisas confirmam a intensa relação entre o desenvolvimento moral do indivíduo e a qualidade das relações que a criança adquire ao longo de sua vida no meio social no qual ela está inserida.

As escolas 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).

Por isso é importante que os professores tenham clareza da finalidade das regras que permeiam as relações das situações de ensino e aprendizagem, assim como os princípios que as embasam, uma vez que a construção dessas regras nasce a partir de uma demanda (TOGNETTA; VINHA, 2012).

Para a realização de suas ações, a escola deve considerar a complexidade que se estabelece nas relações sociais, valorizando a inclusão, o respeito às diferenças, contribuindo para a participação de todos no processo educativo e valorizando os conhecimentos que os alunos trazem consigo e que foram estruturados fora dos muros da escola, para que, assim, alcance o desenvolvimento integral desses alunos. De acordo com Araújo (2003, p. 49), os conhecimentos que os alunos trazem para a escola, originados a partir de suas vivências e experiências pessoais, “devem estar no centro da contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Considerar tal realidade na teia de conhecimentos a serem abordados na escola dará maior significado à aprendizagem dos alunos e alunas”. Nessa perspectiva, a escola desenvolve seu trabalho com o objetivo de promover a construção de uma consciência autônoma, fundamentada nos conhecimentos científicos que o aluno constrói ao longo de sua escolaridade, a qual se constitui como o alicerce no exercício da cidadania, baseando-se constantemente no estímulo da reflexão, do diálogo, da expressão de sentimentos e em pontos de vista coletivos.

De acordo com Vinha e Tognetta (2009), Piaget aponta, em seus estudos, que os sujeitos têm papel ativo na construção dos valores e das normas de conduta, pois atuam e interagem com o meio, assim como o meio sobre eles. Não é isoladamente em seu convívio familiar ou na escola que a criança desenvolve seus valores morais, mas é o conjunto desses contextos que corroboraram essa construção, são as situações complexas do dia a dia e suas experiências que possibilitarão que, desde pequena, a criança comece a construir seus valores, normas e princípios. Desse modo, os estudos da moralidade estão diretamente ligados à qualidade das relações que os indivíduos vivenciam em ambientes sociais, sendo necessário se possibilitar à criança vivências significativas em que aprenda a se relacionar em grupo e em ambientes que favoreçam a cooperação, a autonomia e o respeito.

Segundo Piaget (1996, p. 64), “Toda educação moral visa justamente fazer com que as crianças sejam capazes de controlar seus sentimentos, seus desejos,

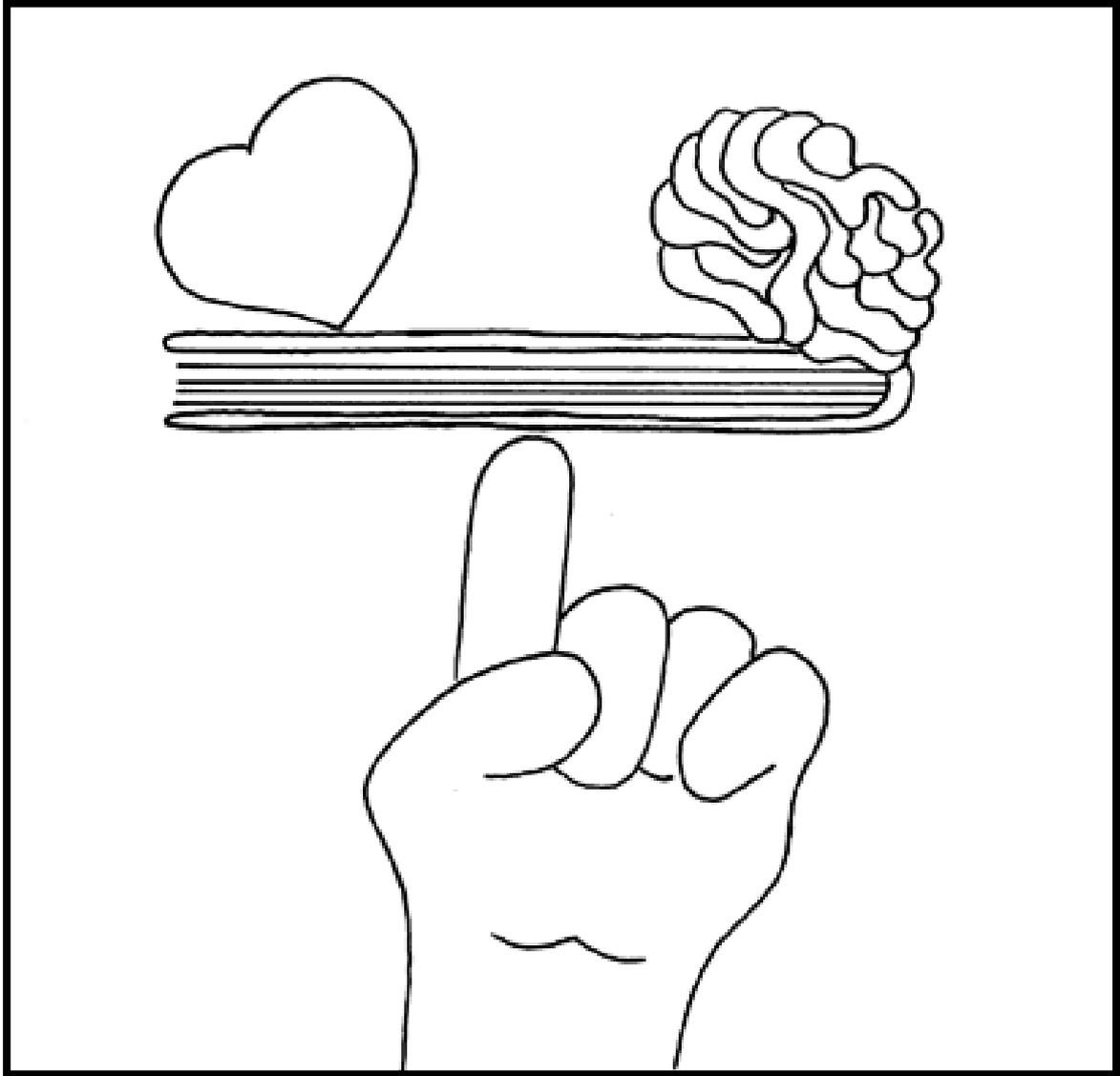
em nome de um ideal social ou grupal”. A respeito disso, Tognetta (2013) complementa apontando que é visível a diferença observada em relação à evolução cognitiva dos sujeitos oriundos de ambientes cooperativos, que desenvolvem uma educação alicerçada na razão e nos sentimentos, nos quais os professores não estão apenas preocupados em transmitir seu conhecimento, mas com a formação das estruturas de pensamento, pois, para esses profissionais, os momentos de trocas entre os pares e de conflitos são fundamentais não só para se restabelecer o equilíbrio no ambiente escolar, mas também colaboram no processo de aprendizagem, contribuindo, assim, para que esses alunos reflitam por meio de juízos morais universalmente desejáveis .

De acordo com Araújo (2004), uma educação estruturada em propostas de resolução de conflitos “está cada vez mais difundida em todo o mundo, dentro de perspectivas que buscam melhorar o convívio social e as relações humanas” (ARAÚJO, 2004, p. 19). Essa educação busca, por meio de práticas discursivas, proporcionar o diálogo, levando à maior compreensão e maior respeito, os quais colaboram para a construção de ações que pensam nas diferenças e propiciam não só a participação, mas também a reflexão sobre as tendências morais que permeiam as tomadas de decisão de cada um.

Dessa forma, entendemos que a educação moral contribui para a formação da identidade dos indivíduos, desenvolvida por meio do trabalho de ação/reflexão, partindo das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando no seu dia a dia, sendo desafiado a buscar soluções para esses desafios, pautado na ética e no bem-estar de todos. Isso implica um processo de construção que envolve múltiplos elementos culturais e que colaboram ativamente para formar a personalidade moral de cada um e, para além, desenvolver competências socioemocionais pautadas nesses valores, formando alunos éticos e cidadãos preparados para se tornarem agentes ativos na transformação da sociedade em que estão inseridos. Esses aspectos do desenvolvimento das competências socioemocionais serão o tema da próxima seção deste trabalho.

4 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O ENSINO NA ATUALIDADE

Figura 5 – Integral



Fonte: (BRUZATTI, 2021).

Nota: Autor da pesquisa.

De acordo com Vilarrasa (2002, p. 22), a razão tem sido considerada, já há muito tempo, “como aquilo que nos conduz ao porto seguro da verdade ou, ao menos, nos aproxima dele, enquanto o universo das emoções se supõe impregnado de armadilhas que nos conduzem facilmente ao erro”. Goleman (1995, p. 48) fomenta nossa discussão quando afirma que,

Apesar de um alto Quociente de Inteligência (QI) não ser nenhuma garantia de prosperidade, prestígio ou felicidade na vida, nossas escolas e nossa cultura privilegiam a aptidão no nível acadêmico, ignorando a

inteligência emocional, um conjunto de traços – alguns chamariam de caráter – que também exerce um papel importante em nosso destino pessoal. [...] a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo intelecto bruto.

Entretanto, os aspectos sociais e emocionais sempre estiveram presentes nas reflexões de grandes teóricos como Lev Vygotsky e Jean Piaget, ainda que sob enfoques epistemológicos distintos. Ao desenvolverem seus conceitos sobre o desenvolvimento intelectual e afetivo, apresentaram relações objetivas entre as interações sociais e o desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes. Porém, essa relação do sujeito com o mundo, como elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, é relativamente recente no cenário educacional brasileiro (MAXI, [2020], p. 1).

Os estudos sobre a aprendizagem socioemocional tiveram início há aproximadamente duas décadas, sendo assim, para compreendermos seu papel e sua importância para a educação atual, faz-se necessário considerarmos duas grandes iniciativas. A primeira é o surgimento do Paradigma do Desenvolvimento Humano, apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que passou a considerar as pessoas prioridade nas relações de desenvolvimento e a educação meio transformador central para prepará-las ao longo da vida e transformar suas potencialidades em competências (CASEL, [2019]). No entanto, foi com Daniel Goleman que a temática das emoções ganhou grandes proporções. Esse psicólogo e jornalista publicou, em 1994, o livro “Inteligência Emocional”, que viria a ser *best seller* mundial, com cópias impressas em 40 idiomas; seu trabalho costuma ser reconhecido como divisor de águas na popularização da dimensão emocional. Mais do que inovar nessa área de estudo, esse teórico se propôs a agrupar pesquisas já existentes na área, tanto das constatações da neurociência quanto dos domínios do conceito de inteligência emocional, trabalhados por ele, em seu livro (GOLEMAN, 1995).

O relatório estruturado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), apresentado pelo professor Jacques Delors, na década de 1990, apontou as aprendizagens essenciais para o conhecimento dos indivíduos, conhecidas como os quatro pilares da educação para o século XXI (MAXI [2020]). Esse documento enfatiza que a concepção e a prática de educação enraizadas até então não atenderiam às exigências no novo

século, de forma que uma nova educação era necessária. Além de componentes curriculares, seriam necessários conteúdos a serem ensinados, baseados nestes quatro pilares (DELORS *et al.*, 2010): aprender a conhecer – também conhecido como aprender a aprender, levando em consideração que, diante de uma grande e variada oferta de informações e de recursos ao acesso às informações, seria necessário se saber como aprender; aprender a fazer – refere-se à concretização de ações práticas e à capacidade de desenvolvê-las em equipe; aprender a conviver – indica a necessidade da compreensão da coletividade, desse modo, esse pilar estimula a realização de projetos em grupo, trazendo interdependência dos envolvidos na resolução de conflitos, na valorização da diversidade e da compreensão mútua e da paz; aprender a ser – abrange as questões de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Jaque Delors finaliza os pilares com a seguinte prescrição: “Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas” (DELORS *et al.*, 2010, p. 30).

No Brasil, vem-se consolidando a proposta de uma educação tendo como princípio norteador de aprendizagens a cidadania. Recomendava-se que alguns assuntos deveriam ser abordados nas diversas disciplinas dos currículos das escolas, sem serem uma imposição de conteúdos, mas que estivessem presentes no desenvolvimento das aprendizagens, os chamados Temas Transversais. Estes foram apresentados na educação brasileira inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino. Eram seis os Temas Transversais: ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo e saúde. Sendo a Ética e a Cidadania os eixos orientadores da educação. Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a Educação Básica, que fazem referência à transversalidade e aos temas não disciplinares a serem abordados (BRASIL, 2019). O projeto educacional expresso nos PCNs desperta uma reflexão sobre a organização dos conteúdos, e também impõe uma resignificação, em que a ideia de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a abranger 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). A preocupação com a elaboração de uma concepção integral da educação que considerasse também a dimensão socioemocional foi ampliada durante o início do século XXI, sendo reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que enfatiza o respeito aos valores socioemocionais, culturais e identitários de cada estudante, tornando-se orientador de toda ação pedagógica, e sendo melhor estruturada e sistematizada na publicação final da Base Nacional Comum Curricular, em 2017. Dessa forma, é relevante salientar que para se efetivar a implementação da BNCC, os currículos acadêmicos, para formação inicial e preparação dos docentes deveriam ter sido pensados de forma a atender as novas exigências educacionais elencados no documento. Assim, o respectivo documento enfatiza a importância da preparação dos professores para qualificar e efetivar a sua implementação.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 23).

A BNCC é um documento desenvolvido pelo Ministério da Educação, tem caráter normativo definindo os elementos essenciais de aprendizagem que todos os estudantes precisam desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (Lei nº 9.394/1996) a BNCC deve ser utilizada como um conjunto de orientações para nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos seus currículos locais, tornando a educação básica brasileira mais igualitária (BRASIL, 2017). São dez as competências gerais adotadas pela BNCC e devem ser contempladas em todos os componentes curriculares da Educação Básica. Elas perpassam todas as etapas da educação e podem ser divididas em três grandes grupos: competências ligadas ao conhecimento; competências ligadas às habilidades; competências ligadas a atitudes e ao caráter do indivíduo.

Competências ligadas a atitudes e ao caráter: 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o

consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 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 (MAXI, [2020] p. 8).

Um importante conceito a ser observado na BNCC é a competência, definida no documento como “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, 2017, p.8). No contexto educacional, o termo está relacionado com a capacidade do estudante de mobilizar recursos para solucionar determinado desafio ou situação. As dez competências gerais se articulam à construção de conhecimentos em todas as áreas, ao desenvolvimento de habilidades e à formação de atitudes e valores contribuindo com a transformação da sociedade (BRASIL, 2017; RIBEIRO, 2020).

Sabe-se que, do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada, para que essa aprendizagem ocorra é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes universalmente desejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e permeiem a escolhas dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, é importante no desenvolvimento desse aprendizado o fato de cada aluno pertencer a uma realidade social, com seus próprios valores e costumes. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no entendimento do papel da escola na formação integral do cidadão (BRASIL, 1997). Vale destacar que os processos de ensino e de aprendizagem devem superar qualquer divisão e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento socioemocional. “É fundamental que as atividades

propostas apresentem intencionalidades pedagógicas - caso contrário, tem-se o risco de desenvolver um processo sem consistência” (MAXI, [2020], p. 9).

Presentes em todas, e como já apontado anteriormente, mais especificamente nas quatro últimas das dez competências gerais da BNCC, estão as competências socioemocionais que incentivam e possibilitam que os estudantes, durante toda a Educação Básica, coloquem em prática melhores atitudes e habilidades, tomando decisões com autonomia e de maneira responsável, demonstrando empatia e alcançando seus objetivos de forma ética e respeitosa. Elas incluem a capacidade de lidar com as próprias emoções, relacionar-se com o outro, capacidade de colaboração, mediação de conflitos, desenvolver autoconhecimento e solucionar problemas (RIBEIRO, 2020).

Os trabalhos sobre as CSEs vêm do campo da psicologia, depois dos anos 1930, pesquisadores se debruçaram sobre a difícil tarefa de escolher quais seriam as palavras utilizadas para caracterizar os traços da personalidade humana e, a partir da década de 1980, essa lista foi reduzida a cinco principais eixos, sendo eles:

Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico), **consciência ou autogestão** (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade), **extroversão ou engajamento com os outros** (iniciativa social, assertividade e entusiasmo), **amabilidade** (empatia, respeito e confiança) e **estabilidade ou resiliência emocional** (autoconfiança, tolerância ao estresse e à frustração) (NUNES, 2018, não paginado. grifo nosso).

De acordo com a revista Maxi ([2020]), as CSEs são diversas, e vão do altruísmo à tolerância, porém foram elencadas 10 competências socioemocionais que a escola pode desenvolver para a formação do aluno do século XXI.

Criatividade: Desenvolvimento de ideias inovadoras e úteis para um contexto social a partir da interação entre imaginação, aptidão, processo e ambiente. **Pensamento Crítico:** Tomada de decisões e aprendizado de novos conceitos a partir da avaliação e análise crítica de informações. **Empatia:** Percepção do próximo, com o intuito de compreender seus sentimentos e ações. **Colaboração:** Realização de atividades de forma coordenada e sincronizada, compartilhando-se tarefas e problemas. **Curiosidade:** Cultivo de uma mentalidade que busca sempre aprender, compreender o mundo e explorar novas ideias. **Coragem:** Defesa da

vontade própria para alcançar objetivos, tomando um posicionamento e, se necessário, confrontando o outro. **Resiliência:** Capacidade de lidar de maneira adequada com desafios e mudanças, sem abrir mão da sua identidade e do aprendizado. **Ética:** Princípios morais que norteiam a maneira como as pessoas vivem e tomam decisões, preocupando-se com o que é bom para a sociedade. **Liderança:** Formação de relações éticas entre pessoas preocupadas em alcançar juntas uma mudança. **Metacognição:** Reconhecimento das próprias habilidades, atitudes, valores, conhecimento e aprendizagem, estabelecendo-se metas e estratégias pessoais e adaptando-se com base nos resultados alcançados (MAXI, [2020], p. 5, grifo nosso).

Essas competências podem ser desenvolvidas por meio do trabalho com a construção de valores sociomoraes nas situações de ensino e de aprendizagem, fundamentados na Psicologia da Moralidade, esses fatores serão reguladores das aprendizagens socioemocionais, necessários para desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos. Valores sociomoraes são necessários para viver para si e para o outro e são pautados na justiça, solidariedade, honestidade, respeito, cooperação e cuidado. Sendo assim, o ensino socioemocional visa uma tomada de decisões ética e auxilia o aluno no desenvolvimento do pensamento autônomo, ajuda na sociabilização e a entender regras de convívio social, sendo benéfico tanto na redução da violência como na melhora do desempenho cognitivo (BRUSANTIN, 2018; RIBEIRO, 2020).

As CSEs e as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão relacionadas, mas não são a mesma coisa, as CSEs compõem um modelo teórico vindo do campo da psicologia e são utilizadas para estudar e compreender como aspectos da personalidade podem influenciar no processo de ensino e da aprendizagem. Já as competências da BNCC determinam as diretrizes para todo o processo de escolarização e construção dos currículos das instituições de Ensino. Envolvendo tanto aspectos atitudinais quanto procedimentais e de conteúdos que os estudantes brasileiros precisam desenvolver durante toda a Educação Básica (NUNES, 2018). De maneira geral, o aluno que aprende a gerenciar suas emoções desde os anos iniciais do processo de escolarização, tem mais condições para alcançar seus objetivos ao longo da vida. Demonstrar empatia pelo outro, criar e manter relações sociais positivas, tomar boas decisões, ou seja, desenvolver competências socioemocionais é uma ação que beneficia o desenvolvimento dos educandos em todos os aspectos

(BRUSANTIN, 2018). O ensino voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais possibilita diversos benefícios ao estudante, ao processo de ensino e de aprendizagem, à comunidade escolar e à toda sociedade. Com o objetivo de formar cidadãos com princípios éticos, que tomem decisões responsáveis e saibam lidar melhor com as emoções, a BNCC estabelece um compromisso com a educação integral, proporcionando meios para a formação integral do indivíduo, isso significa prepará-los cognitivamente e emocionalmente, formando-os como indivíduos profissionais e éticos (RIBEIRO, 2020).

Na prática, os educadores precisam reavaliar suas didáticas, não basta colocar um conteúdo no quadro e explicá-lo oralmente, um currículo cognitivo-sócio-emocional exige uma aprendizagem baseada em metodologias ativas na qual o aluno é o centro do processo de ensino e de aprendizagem. É necessário instigar a reflexão dos alunos e transformar a sala de aula em um espaço de simulação de situações reais do cotidiano, no qual suas vivências serão valiosos instrumentos de aprendizagem (MAXI, [2020]). Corroborando, Brusantin (2018) aponta que a ansiedade, o estresse, a insegurança, a dificuldade de concentração e falta de inteligência emocional são elementos que não contribuem com aprendizagem, entretanto, eles estão presentes entre a maioria dos estudantes brasileiros. Inevitavelmente, essas emoções interferem negativamente nas práticas pedagógicas e prejudicam o desenvolvimento intelectual dos jovens. Dessa maneira, as habilidades desenvolvidas nos processos de desenvolvimento socioemocional são essenciais para a formação de pessoas melhores, além de contribuir na diminuição de desigualdades, capacitar jovens e adultos a desenvolverem sentimento de pertença pela escola escolas, bem como contribuir para o desenvolvimento de comunidades mais seguras, saudáveis e justas (CASEL, [2019]).

5 METODOLOGIA

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

5.1. Delineamento da Pesquisa

A presente pesquisa teve por objetivo analisar e compreender a concepção docente sobre o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos do Ensino Fundamental II das escolas pertencentes a uma determinada Diretoria de Ensino do interior paulista. Foram formuladas questões que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, tais como: Qual a percepção dos professores de Arte das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II em relação a BNCC? Como eles entendem a complementação que a BNCC traz em relação aos PCNs, com foco na aprendizagem, ênfase nas Competências Gerais da Educação e mais especificamente as CSEs? A partir dessas questões, a hipótese da nossa pesquisa é a de que frente as dificuldades de formação e infraestrutura os professores de Arte não têm conseguido desenvolver adequadamente as aprendizagens socioemocionais para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos.

Para cada um dos objetivos foi organizado um procedimento para que pudéssemos colher as informações de maneira eficaz e eficiente:

Quadro 3 - Objetivos e procedimentos metodológicos

OBJETIVOS	DESCRIÇÃO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Geral	Analisar o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos de Arte do Ensino Fundamental II das escolas pertencentes a uma determinada diretoria de ensino do interior paulista.	Identificação do tema; Identificação das questões norteadoras: Os profissionais do Ensino da Arte sabem o que são valores morais? Em que documentos estão contemplados? Esses valores

		<p>são abordados no Projeto Político Pedagógico? De que forma esses valores estão sendo trabalhados com os alunos?</p> <p>Hipótese da pesquisa: os professores de Arte do ciclo II não estão trabalhando o desenvolvimento das aprendizagens socioemocionais para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos.</p>
Específicos	<p>Verificar a concepção do coordenador pedagógico e professor acerca do desenvolvimento moral, valores, autonomia intelectual e moral e das CSEs.</p> <p>Analisar a experiência do professor no desenvolvimento das CSEs junto a seus alunos, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.</p> <p>Analisar a inserção das CSEs no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e Planos de Ensino de professores de Arte pertencentes a uma determinada diretoria de ensino do interior paulista.</p>	<p>Foram efetuadas entrevistas através do aplicativo Google Meet com a Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico de Arte e com os professores de Arte;</p> <p>Houve a transcrição das entrevistas para uma melhor visualização do que foi respondido;</p> <p>Foram analisadas as respostas das entrevistas com os participantes e os resultados foram confrontados com a literatura.</p> <p>Fizeram parte do roteiro das entrevistas questões que abordaram o PPP das escolas e o Plano de Ensino dos professores.⁵</p>

Fonte: Autor (2022)

⁵ Em decorrência da pandemia do COVID-19 e o afastamento social, não pudemos ir até as escolas para analisar os Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições. Dessa forma, levamos em consideração o conhecimento dos professores sobre esses documentos.

A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa com delineamento descritivo explicativo. A abordagem qualitativa “[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”. (GAMBOA, 2003, p. 394).

Para o desenvolvimento de pesquisas com o método qualitativo são utilizados dados que não são quantificados, este método baseia-se na explicação e compreensão de como se estruturam as relações sociais, buscando a análise de valores, comportamentos e atitudes através de coleta de dados, possibilitando a busca do conhecimento sobre a natureza dos fenômenos e o entendimento das questões, abrindo espaço para a interpretação dos pesquisadores (FONSECA, 2014).

Na pesquisa descritiva ocorre o registro, observação, análise e correlacionamento entre fatos e fenômenos dentro de um contexto específico, possibilitando o encontro da frequência com que ocorrem, sua conexão e relação com outros fenômenos relacionados, sua natureza e suas características, sem a interferência do pesquisador (FONSECA, 2014). A pesquisa explicativa busca as verdades dos fatos registrados na análise, por meio da identificação dos fatores determinantes e da interpretação por método qualitativo, ou seja, esse tipo de pesquisa prima pela razão sendo utilizada quando o método é experimental, pois exige controle (SEVERINO, 2007).

5.2. Participantes da pesquisa e local de realização

Foram participantes uma Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico de Arte (PCNP)⁶, (Participante A) e sete professores de Arte, (Participantes B, C, D, E, F, G e H) de diferentes Escolas Estaduais públicas do Ensino Fundamental II (Escolas A, B, C, D, E, F, G).

Inicialmente, seriam realizadas entrevistas de forma presencial, entretanto devido a pandemia da COVID-19, optamos pela realização das entrevistas de modo remoto, por meio do aplicativo Google Meet e com perguntas abertas sobre

⁶ O trabalho dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico de Arte – PCNPs, visa, o acompanhamento dos professores de Arte, no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo, avaliando seu andamento e orientando os docentes de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar em sua proposta pedagógica.

os assuntos que permeiam o tema desta pesquisa. A Diretoria de Ensino na qual atuam os professores que participaram das entrevistas, abrange diversas cidades do interior do Estado de São Paulo, escolas regulares e escolas que fazem parte do Programa de Ensino Integral, (no Programa Ensino Integral os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional), sendo todas elas do Ensino Fundamental II e públicas, totalizando um grupo de dezesseis professores. Foram sorteados de modo aleatório, 50% desse total, entretanto um professor não concordou em participar, reduzindo o número de entrevistados à sete, um dos professores atua em escola regular e seis são de escolas de Ensino Integral. Os professores que inicialmente não foram sorteados, foram convidados para fazer parte da pesquisa em substituição ao professor que não aceitou participar, porém não concordaram em realizar a entrevista.

5.3. Procedimentos de coleta e análise dos dados

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer nº 4.467.749 – CAAE 40287020.4.0000.5515, vinculados à Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) da Unoeste. Para a coleta de dados com os participantes em 2021, foram utilizadas entrevistas de forma *online* (Apêndices C e D, gravadas e transcritas), - com a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), em primeiro momento foi enviado de forma digital e posteriormente assinado e entregue pelos participantes (APÊNDICES A e B).

Quanto à obtenção de dados, foram utilizados e analisados documentos nacionais e institucionais como PCN, BNCC e Planos de Ensino (relatados pelos participantes de cada instituição), com a intenção de ampliar os conhecimentos sobre as temáticas relacionadas ao Ensino de Arte, construção de valores e autonomia moral:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente,

insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante [...]. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2012, p. 295).

Esses documentos foram abordados na Apresentação e Discussão dos Resultados, concomitantemente com a discussão das entrevistas. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 179):

A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades [...]. A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Para esta pesquisa a entrevista adotada é do tipo semiestruturada, ou seja, foi elaborado um roteiro inicial por meio de um formulário com questões aos participantes da pesquisa. As questões foram discutidas preliminarmente e foi realizado um pré-teste com uma professora de Arte do Ensino Fundamental II e que posteriormente não fez parte do grupo de entrevistados, para podermos identificar possíveis fragilidades no roteiro e maximizarmos a obtenção dos dados. Assim algumas questões foram reformuladas e a forma de conduzir a entrevista foi aprimorada, as entrevistas tiveram duração média de 50 minutos.

Como os dados coletados consistem em argumentações elaboradas pelos participantes durante as entrevistas, e transcritas pelo pesquisador, recorreremos à Análise Textual Discursiva (ATD), a qual se refere a uma metodologia utilizada para analisar informações de cunho qualitativo, buscando à 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). Corroborando com a ideia, Moraes (2003, p. 192) a descreve como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz.

Ainda, Moraes (2003, p. 191) se refere a esse tipo de análise, como um processo que ocorre 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).

As informações obtidas nas entrevistas com os participantes foram organizadas em categorias e subcategorias para a discussão, como podemos observar no Quadro 4, na próxima seção desta dissertação.

A seguir será apresentado a identificação dos participantes e a discussão dos resultados das entrevistas com os professores de Arte e a Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico de Arte.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados o perfil dos participantes (Parte I) e, em seguida, as discussões dos resultados das entrevistas (Parte II) realizadas com a professora coordenadora do Núcleo Pedagógico de Arte (PART.A) e os professores de arte (PART.B, C, D, E, F, G e H) em relação às temáticas gestão, Projeto Político Pedagógico e relações interpessoais na escola.

6.1 Caracterização dos participantes

A seguir, apresentaremos o perfil dos participantes.

Quadro 4 - Identificação dos participantes

	PART.A	PART.B Escola A	PART.C Escola B	PART.D Escola C	PART.E Escola D	PART.F Escola E	PART.G Escola F	PART.H Escola G
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Formação acadêmica	Graduação	Graduação	Graduação	Graduação	Graduação	Graduação	Graduação	Graduação
Aperfeiçoamento (180h)	Não	Sim Arte	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Especialização (360h)	Não	Sim Educação	Sim Educação	Sim Ed. Especial	Não	Sim Arte	Não	Não
Mestrado	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Doutorado	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Participação em eventos científicos	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Situação funcional: concursada	Sim	Sim	Não Cat. O	Sim	Sim	Sim	Sim	Não Cat. O
Ano de ingresso:	2015	2016	2017	2005	2014	2017	2014	2014
Jornada de trabalho/ Semanas	40h	40h	40h	40h	40h	40h	40h	32h
Exerce docência em outra escola	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Exerce outra atividade	Sim Cantora	Sim Empresária	Não	Não	Sim Músico	Sim Artesã	Não	Não

Fonte: O autor.

Os entrevistados são predominantemente mulheres, sendo só um deles homem (PART.E); quanto à formação acadêmica, todos possuem licenciatura plena

em Artes Visuais, entretanto apenas um deles possui curso de aperfeiçoamento de 180 h (PART.B) na área da Arte Educação, e quatro, curso de especialização de 360 h, na área da Educação (PART.B, C), em Educação Especial (PART.D) e em Arte (PART.F). Em relação ao mestrado e doutorado, nenhum participante possui algum desses títulos, assim como nenhum deles já participou de eventos científicos, dimensão que revela a fragilidade da formação continuada desses professores até o presente momento.

Dois participantes são categoria O (PART.C e H) - é denominado de categoria (O) o professor contratado nos termos da lei complementar 1.093/2009. A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado e esse profissional atende a uma legislação específica. Todos os demais são professores efetivos, ou seja, foram aprovados em concurso público estadual, adquirindo, dessa forma, a estabilidade no cargo. O participante da pesquisa com mais tempo em exercício no cargo de professor de arte ingressou em 2005 (PART.D); os participantes E, G e H têm sete anos de experiência, tendo ingressado no ano de 2014. O participante com menos tempo em exercício ingressou em 2017 (PART.C), portanto, tem quatro anos de experiência. Em relação à jornada de trabalho, somente a participante H trabalha 32 horas semanais, todos os outros participantes têm uma jornada de trabalho de 40 horas. Quanto ao exercício da docência em outra escola, nenhum deles realiza essa prática, porém quatro deles exercem outras atividades, dois atuam como músicos (PART.A e E), um professor é empresário (PART.B) e uma professora é artesã (PART.F).

A seguir, apresentaremos as discussões das entrevistas aplicadas aos participantes da pesquisa divididos por categorias e subcategorias, conforme o Quadro 5.

6.2 Categorias e subcategorias

Quadro 5 – Categorias e subcategorias

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

II- Desenvolvimento moral, autonomia e valores morais	3-Autonomia e valores morais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais; 4-Valores morais, autonomia moral e contribuições para o desenvolvimento dos alunos; 5- BNCC e as competências socioemocionais.
III- Competências socioemocionais e contribuições para as relações de ensino e de aprendizagem nas aulas de arte.	6- Implementação das CSE nas aulas de arte; 7-Desenvolvimento das competências socioemocionais nas aulas de arte.

Fonte: O autor.

Na **Categoria I** (gestão, Projeto Político Pedagógico e relações interpessoais na escola), buscamos analisar as questões respondidas pelos participantes da pesquisa sobre sua percepção em relação à equipe gestora da escola em que atuam, às relações interpessoais que permeiam seu trabalho e à forma como se dão o desenvolvimento e construção do PPP da escola. Para melhor compreensão e discussão, os resultados das entrevistas foram divididos em subcategorias, como será apresentado a seguir.

Em relação à **Subcategoria 1**, foram analisados o papel da gestão e a construção do Projeto Político Pedagógico das instituições em que trabalham. A gestão escolar é a equipe responsável pelo planejamento, organização, orientação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos que se constituem nas instituições de ensino, garantindo a promoção da aprendizagem e a formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

A PCNP de arte compreende a necessidade do acompanhamento do trabalho dos professores, não só no desenvolvimento das atividades curriculares, mas no apoio à sua formação. “É um papel super importante, principalmente nesse momento em que a educação passa por um salto pra a contemporaneidade, a educação que a muito tempo pedia socorro ruma a tecnologia” (PART. A); aponta

também que seu papel como PCNP não se restringe ao atendimento dos professores de arte das diversas escolas que fazem parte da Diretoria de Ensino em que trabalha, mas ela também contribui no acompanhamento ao grêmio estudantil e com o atendimento aos professores coordenadores de algumas dessas escolas, como podemos perceber em sua resposta sobre a definição do trabalho do PCNP:

Mas o papel do PCNP enquanto formador foi muito necessário principalmente no apoio aos coordenadores das escolas. Nosso papel vai muito além do currículo de Arte, nós atendemos a outras demandas da secretaria, apoio a supervisora com a pasta do grêmio e tenho duas escolas parceiras onde faço o acompanhamento mais detalhado em apoio aos professores de Arte (PART.A).

Em relação à percepção dos professores sobre a gestão das escolas, os participantes relataram que, quando os membros da equipe gestora são conscientes de suas funções e realizam seu trabalho de forma clara e objetiva, eles se sentem mais seguros para desenvolverem seu trabalho. A respeito disso, o PART. E aponta que,

Na minha escola, temos a diretora que desempenha seu papel muito bem e sabe se posicionar a ponto de percebermos qual a função na escola, a vice diretora também, eu consigo perceber as funções dela pelas suas ações no cotidiano da escola, assim como a coordenadora geral que são o eixo da gestão. Pessoalmente me dou muito bem com todos, a diretora é bem clara e objetiva na forma dela trabalhar e eu me identifico bastante com isso, pelo fato dela sempre demonstrar o que ela quer, ela nunca deixa nada em aberto. Se ela pedir cinco coisas pra eu fazer eu tenho certeza que não vai ficar nada nas entrelinhas do que seria pra eu fazer, assim como a vice diretora e a coordenadora, elas trabalham muito juntas (PART. E).

Outros professores apontaram como importante e positiva a forma democrática de desenvolvimento do trabalho da gestão, que oportuniza e valoriza a participação de toda a comunidade escolar. Uma professora (PART.D) relatou que é a primeira vez que trabalha com uma diretora que realiza um trabalho democrático e se sente valorizada por fazer parte da tomada de decisões que envolvem o dia a dia da escola. No momento em que a gestão escolar se conscientiza sobre sua responsabilidade, ela caminha para a democratização e para uma solicitação da participação ativa dos envolvidos no processo educacional, permitindo que as tomadas de decisão sejam em conjunto, assim, todos os envolvidos nessa relação desempenharão as suas ações de forma mais comprometida, por entenderem que fazem parte de toda a estrutura educacional (SILVA, 2015).

As concepções de gestão adotadas nas escolas refletem diferentes posições políticas e como a sociedade poderá participar da tomada de decisões nessas instituições. Portanto, a forma como a escola se organiza e se estrutura depende de seus objetivos sobre como será sua relação com a conservação ou transformação da sociedade em que está inserida. Corroborando o exposto, Libâneo (2003) aponta que

A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente, ressalta relações de subordinação e rígidas determinações de funções e, ao supervalorizar a racionalização do trabalho em nome da eficiência e da produtividade, tende a retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho (LIBÂNEO 2003, pág. 105).

Diante de uma gestão democrática, a equipe escolar desenvolve seu trabalho pautado na ética e no respeito mútuo, possibilitando um ambiente rico para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e garantindo a formação integral dos alunos, como podemos perceber no relato, citado acima, da participante D:

É uma gestão muito voltada para a participação de todos, é uma gestão democrática. Nossa diretora, desde o início que ela se candidatou para ser nossa diretora ela falava. “Eu quero trabalhar, mas eu não quero trabalhar sozinha, eu quero trabalhar com a participação e envolvimento de todos”. Ela é o tipo de diretora que não traz pra si, ela senta com o grupo, se é para comprar uma torneira, se é pra comprar uma agulha, não importa. O que quer que seja ela senta, ela reúne o grupo e busca a opinião de todos. Fazendo uma observação de todas as diretoras que eu tive, essa é a primeira diretora que tem essa questão de democrática mesmo, fazer, mas não fazer sozinha, é o professor participando, o aluno participando, o funcionário dando opinião, o pessoal da limpeza e até o pessoal da cozinha, todo mundo envolvido. É uma gestão democrática mesmo, ela não faz nada sem antes consultar todo o grupo (PART. D).

Nesse sentido, a PART. G enfatiza que a equipe gestora da sua escola é considerada boa por estabelecer relações de igualdade, ou seja, dentro da hierarquia organizacional da escola, todos participam da mesma forma e têm os mesmos objetivos, como podemos notar em sua resposta:

A gestão é nota 10, eles são maravilhosos, eles atendem a todos os quesitos como profissionais, humanos, professores, por que antes de tudo eles são professores como nós. Lá é uma escola onde além de ter professores e alunos comprometidos com a aprendizagem a equipe gestora é ótima (PART.G).

Os professores B, C e F fizeram apontamentos parecidos em relação à gestão relatando que tem um bom relacionamento e que, dessa maneira, a equipe contribui para o constante aprimoramento do trabalho pedagógico para que as mudanças necessárias se efetivem de maneira natural. Segundo LUCK (1996), o envolvimento de toda a equipe na organização e manutenção de toda a estrutura escolar deveria ser um movimento natural já que

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um 'todo' orientado por uma vontade coletiva (LUCK, 1996, p. 37).

Em contrapartida, observamos a PART. H que também considera que sua relação com a equipe gestora é positiva, porém não assumem posições objetivas e claras no desempenho de suas funções. “Pra mim a gestão é boa, não tenho o que falar da gestão da escola onde eu trabalho. Tem um pouco de ‘bagunça’, todos fazem um pouco de tudo, mas apesar disso as relações são boas” (PART. H). É importante salientarmos que a equipe gestora é composta por um diretor, um vice-diretor e, dependendo do número de alunos, um ou mais coordenadores pedagógicos e ainda são acompanhados pelos supervisores de ensino e pelo PCNP que não são alocados na unidade escolar, mas realizam acompanhamentos esporádicos na escola, estando presentes nos momentos de formação e sempre que necessário.

No que se refere à construção do PPP, segundo Veiga (2011), a escola deve ser estatal quanto ao funcionamento, democrática quanto à gestão e pública quanto à sua destinação. Dessa forma, os processos de organização dos instrumentos internos que regulam o seu funcionamento devem ser construídos em um processo de ação-reflexão-ação contínuo necessitando do esforço e vontade política de toda a comunidade escolar. O PPP não é simplesmente mais um documento formal da escola, mas um documento que deve ser construído coletivamente, contendo as particularidades de cada instituição de ensino, e nortear os trabalhos desenvolvidos na instituição (VEIGA, 2011).

Conforme Gadotti (2001), o PPP é um documento político por estar relacionado aos interesses da comunidade escolar e ao compromisso para o seu desenvolvimento pedagógico no sentido de nortear as relações de ensino e

aprendizagem na busca pela formação dos alunos. Defendemos a autonomia das escolas em relação à organização de suas práticas pedagógicas e a consolidação de sua identidade enquanto estabelecimentos educacionais inseridos em distintas comunidades com suas características e particularidades.

Sobre a participação da construção do PPP da escola que acompanha, a PCNP expõe que sua participação é mais indireta: “seria mais no sentido de acompanhamento se as ações estão acontecendo” (PART. A), a fim de assegurar e valorizar a participação ativa de toda a equipe na construção desse documento tão importante da escola. Segundo o artigo 12, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “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, não paginado). Dessa forma, toda a comunidade escolar deve assumir o trabalho de elaborar e executar suas propostas contempladas no PPP, enfatizando a reflexão sobre a intencionalidade das ações educativas desenvolvidas na escola.

A professora expõe sua opinião sobre a importância do documento e demonstra conhecimento sobre o a construção do PPP, quando aponta que

Sim, nossa escola é uma escola de ensino integral, tem o projeto político pedagógico que foi reformulado. Se não me engano ele é bienal e além do projeto político pedagógico temos o programa de ação, então é o grupo todo que participa. Quando eu falo da gestão democrática já começa aí com a participação de toda a comunidade professores, pais e alunos, estão todos envolvidos. Ainda tem o fechamento nosso que é o programa de ação que é construído pelo grupo todo (PART. D).

Ainda sobre a contribuição da PART. D, esta salienta que o PPP é reformulado a cada dois anos, ou seja, ele é bienal e deve ser construído com a participação de toda a comunidade escolar. Além do PPP, a professora também fala sobre o Programa de Ação, outro documento norteador das escolas de ensino integral. Cabe ressaltar que a PART. D é que tem maior tempo de exercício como professora de arte, tendo ingressado em 2005.

O PPP das escolas é um documento que está em constante desenvolvimento para atender às particularidades de cada instituição, assim, o PART.E aponta que, apesar de ter ingressado na escola e o documento já estar pronto, ele compreende a importância deste, utiliza as informações para nortear sua

prática pedagógica e entende a necessidade da sua participação como professor na elaboração e manutenção do documento: “Ele está em desenvolvimento, eu entrei o ano passado e já recebi o projeto, ele foi apresentado pra gente, está começado a ser desenvolvido pra estar pronto até o final do ano” (PART. E). Corroborando o exposto, Gadotti (2001, p. 36) aponta que

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Ou seja, o PPP é uma ação intencional, um compromisso que a escola deve ter com os interesses coletivos, pois o documento norteia todo o processo educativo da instituição. Mesmo o professor tendo ingressado na escola após as reuniões estruturantes do documento, a equipe gestora deve apresentá-lo àquele para que possa ser utilizado, como apontado pelo PART.C: “Então, eu não participei dessas reuniões por que eu entrei depois, mas eu conheço, a coordenadora constantemente cita o PPP, quando vamos fazer alguma atividade, para não esquecermos e termos sempre em mãos”.

Todavia, na resposta do PART. B, percebemos uma ruptura no processo de construção do documento quando ela aponta: “Sim, participo. A escola está passando por mudanças, está se tornando PEI, mas se não participamos diretamente das questões, durante as reuniões tudo é passado para nós”. Ao relatar que existem questões que não são decididas por toda a equipe e que as decisões são passadas durante as reuniões, fica evidente a ruptura do caráter democrático do desenvolvimento do PPP da escola:

Olha [...] é falado em reunião, é passado as informações para a gente, quando temos as reuniões de ATPC, PCG ou PCA é passado as informações para a gente. Só que, assim, é muita informação, é muita coisa para fazer. Como é uma escola integral, então assim, é uma informação atrás da outra. Você mal consegue entender uma (informação) e já vem outra, né. Mas é passado para a gente. A gente participa, as coisas são levadas e a gente faz parte. Mas se você for perguntar ‘você lembra?’, eu não lembro. Mas acontece (PART. F).

Assim como a PART.B, podemos observar, na resposta da PART.F, que sua participação na construção do PPP nem sempre acontece de forma clara e objetiva, ela sabe da existência do documento, percebe que está inserida no processo de construção, mas não de forma ativa e consciente. Fato que se agrava com o apontamento da professora H: “Não, eu tenho poucas aulas nessa escola e o ATPC é só 45 minutos, só com os professores de linguagens. E nesse ATPC nunca comentaram sobre esse tema”. Além de não participar em momentos de formação com toda a equipe, ela menciona que o documento não faz parte do tema das discussões.

Para Veiga (2011), o PPP vai além de um agrupamento de Planos de Ensino, esse documento não é algo construído e depois guardado ou arquivado, ficando obsoleto. O processo de construção do documento necessita ser vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo, sua finalidade visa apontar uma direção como algo intencional com sentido claro, definindo-se como um compromisso coletivo, abrangendo os compromissos sociopolítico, político e pedagógico, nos sentidos do compromisso com a formação do cidadão, pautados nos interesses reais e coletivos de toda a comunidade escolar. Reynaud contribui com o exposto apontando que

Um projeto só pode ser considerado Político-Pedagógico, quando retrata, pela identidade, a filosofia de trabalho da escola e sua missão, seus valores humanos e pedagógicos, sua clientela e os objetivos que deseja alcançar, as ações que serão realizadas para atingir o ideal proposto, e principalmente, pela autonomia, exercida pelo atendimento das necessidades e das características de seus alunos e da comunidade, sem deixar de estar inserido no sistema nacional de educação, realçando o papel de mediação da educação (REYNAUD, 2000, p. 19).

O Projeto Político Pedagógico se constitui no âmbito das relações sociais, éticas e políticas, nesse sentido, o “processo de construção desse projeto é o campo, por excelência, de produção de subjetividade dos sujeitos, uma vez que todos os segmentos da escola constroem e reconstroem em suas práticas cotidianas” (SOUSA, 2001, p.221). De acordo com Luck,

A gestão escolar participativa é fundamental para: melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas; garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade; aumentar o profissionalismo dos professores; combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores; motivar o apoio das comunidades escolar e local às escolas; desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar (LUCK *et al*, 2010, p. 18).

Dessa maneira, fica evidente que as escolhas da equipe gestora sobre como ela conduz o trabalho pedagógico influenciam diretamente nas relações de ensino e de aprendizagem. Construir os documentos da escola garantindo o envolvimento de toda a comunidade, além de possibilitar que eles traduzam a vontade e as necessidades da sociedade em que está inserida, cria um ambiente de respeito mútuo e valorização dos indivíduos, refletindo positivamente na forma como o professor desenvolve seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Ainda na **Subcategoria 1**, sobre a perspectiva teórica utilizada no PPP da escola que acompanha, a PART.A descreve que “para responder teria que estudar e conversar com a coordenadora da escola para encontrar essa resposta, não sei se cada escola tem a possibilidade de escolher uma teoria ou se isso vem da secretaria de educação”. A PCNP não deixa claro se conhece a perspectiva teórica utilizada e aponta que não sabe ao certo qual delas embasa o documento da escola que acompanha. Porém, atribui o embasamento teórico a uma função burocrática, quando relata que “O PCNP está mais ligado ao pedagógico não as questões burocráticas, esse acompanhamento mais de perto é feito pelo supervisor de ensino”. Dessa forma, o conhecimento sobre as abordagens teóricas foi atribuído a outra pessoa da equipe.

A professora B aponta que existem vários teóricos que embasam seu trabalho, porém, nas formações ofertadas pela Diretoria de Ensino em que atua, sempre é citado o nome de Jorge Guzo, inclusive, ele oferece várias formações para os professores da rede (porém, observamos que, nas plataformas BDTD e SCIELO, não foi encontrada nenhuma referência a Jorge Guzo). “Agora temos muitas... eu vou ser bem sincera, temos muitas formações com o próprio Guzo que implementou a programa de Ensino Integral, formações de trabalho em equipe, de ações humanitárias, considero a escola uma grande família” (PART. B). Em seguida, a professora afirmou que a teoria é o socioconstrutivismo, justificando isso em razão do fato da participação coletiva na construção da escola: “A teoria é socioconstrutivista, no sentido de todos construirmos a escola junto” (PART. B).

Outros professores (D, C e E) não sabem apontar com clareza qual a teoria que consta no PPP da escola, porém relatam que, durante as formações e orientações com a equipe gestora da unidade, eles se embasam na teoria de Jaque Delors: “De autor agora eu não me recordo, a gente trabalha muito, que faz parte do ensino integral é o Jaque Delors, esse estamos sempre trabalhando que é o

aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer, estamos sempre trabalhando em cima disso"(PART. D). A professora complementa demonstrando conhecimento sobre as premissas do Programa de Ensino Integral, "o aluno deve aprender a fazer, aprender a ser, deve ser um aluno autônomo, solidário, tudo em cima dessa premissa. Não me recordo de um específico, mas estamos sempre trabalhando esse Jaque Delors. Os quatro pilares da educação" (PART. D). Corroborando o exposto, o participante C ressalta que

Sim eles trabalharam sim um livro, eu não cheguei a ler esse livro, ela indicou vários livros que seria bom a gente ler, pra gente, como se diz, fazer um bom trabalho, elaborar bons trabalhos, ela indicou livros sim. Os quatro pilares da Educação, eu não li inteiro, mas já peguei algumas partes, mas os outros eu não lembro (PART. D).

Para Costa (2008), os quatro pilares representam uma oportunidade para se ultrapassar um modelo de ensino centralizado somente nas questões relacionadas ao cognitivo e proporcionar um amplo desenvolvimento dos educandos.

[Os quatro pilares] apontam na direção de um ensino que seja capaz de superar as enteléquias e se abrir para as práticas e vivências de sentido existencial, social, produtivo e cognitivo de impacto mais abrangente e profundo. Isso ocorre porque a consciência de que os educandos devem desenvolver competências pessoais sociais, produtivas e cognitivas permite aos educadores desbordar os limites do intelectualismo e se abrirem para a necessidade de se repensar o conjunto das oportunidades de desenvolvimento pessoal e social oferecidas às novas gerações: crianças, adolescentes e jovens (COSTA, 2008, p. 201).

De acordo com o professor E, ainda sobre a fundamentação teórica do PPP das escolas, aquele aponta que "Tudo tem sido baseado nas premissas da PEI, então o projeto está sendo desenvolvido em cima disso. Não tive acesso aos autores, mas acredito que seja o Paulo Freire, por ser o patrono da Educação" (PART. E). Notamos a referência de outro importante autor citado pelos entrevistados e que, segundo os professores E e F, fundamenta o PPP das escolas do Programa de Ensino Integral:

Os autores são os de sempre que são citados, que a gente aprende até mesmo na faculdade. É a Pedagogia da Presença, de Paulo Freire, a gente trabalha com os quatro pilares. Até porque a gente trabalha com a parte de tutoria e entra a Pedagogia da Presença ali. E não lembro de mais algum. Porque o objetivo da escola integral é formar o aluno a ser um sujeito autônomo, crítico, competente, solidário, atuante. Esse é o objetivo da PEI. E tudo o que a gente faz é para isso mesmo, para que o aluno seja independente nas suas construções, que ele saiba procurar os seus conteúdos, que ele saiba ser solidário com seus amigos. Começa lá na

escola e ele leva isso para a vida dele. Auxiliar eles no projeto do sonho. Eu dou aula não só de arte, mas de projeto de vida também. E a gente procura fazer um trabalho onde o aluno seja protagonista e onde ele se sinta protagonista da própria vida dele (PART. F).

Na teoria de Costa (2001, p. 37), a presença educativa (Pedagogia da Presença), citada pelo PART. F, surge para esclarecer como o educador deve se posicionar e direcionar suas ações para a vivência efetiva de uma presença educativa. “Final, não se pode aplicar com as novas gerações aquilo que não se vivencia entre nós educadores, mesmo porque a educação se dá mais pelo exemplo do que por belas palavras”. O educador deve estar mais próximo do educando, acreditando na possibilidade de transformação e crescimento, apoiando, orientando e valorizando as conquistas individuais de cada aluno e do grupo em que estão inseridos.

Já as professoras G e H não conseguem fazer nenhuma relação clara sobre a teoria que embasa o PPP da sua escola: “Lá, eles falam bastante do..., eles falam muito do Piaget, mas tem outro que eles falam bastante, mas não me lembro bem quem é, pode colocar Piaget mesmo” (PART. G). A professora H até se recorda de que participou de orientação com a equipe gestora sobre algum autor, mas não conseguiu fazer nenhum apontamento sobre qual era o autor: “Sim, mas não me recordo agora. Esses dias a coordenadora passou um vídeo sobre esse autor. Ele fala do nosso dia a dia, como tem que ser na escola com os alunos, mas não me lembro o nome dele” (PART.H).

Percebemos, durante as entrevistas, que as teorias são algo que fizeram parte da formação dos professores e que, em decorrência dos entraves do sistema educacional, os professores não têm tempo nem oportunidade para refletir sobre as teorias educacionais, estão sobrecarregados com as demandas externas e com a indisciplina dos alunos. Os professores usam o que sabem e aprenderam durante a graduação para atender às demandas do dia a dia, deixando de lado sua formação continuada. Alguns entrevistados foram assertivos em apontar autores e teorias educacionais, porém nenhum deles se posicionou a partir dessas teorias, demonstrando que, para além de constar nos PPPs das escolas, elas devem ser do conhecimento de todos, e o seu estudo deve fazer parte da rotina da equipe escolar.

Na **Subcategoria 2**, quando se questiona sobre as relações interpessoais e regras de convivência na escola, a PCNP de arte coloca: “Nós temos um trabalho de apoio e de engajamento, mas meu trabalho é mais direto com o coordenador da

escola e é ele quem vai levar essas orientações para os professores” (PART. A). essa PCNP demonstra estar preocupada com as relações que ocorrem na escola e, assim, realiza orientações aos coordenadores para que estes possam repassá-las para os professores, mas relata que não tem realizado esse tipo de orientação de forma direta com os professores de arte: “O trabalho do PCNP é em primeiro plano com os professores coordenadores das escolas, aí se esse coordenador precisar nós atendemos diretamente aos professores de Arte, mas aí acontece para atender o pedido do coordenador”.

Sobre trabalhar com alunos dos anos finais do ensino fundamental II, a professora destaca que

É a primeira vez que trabalho com essa faixa etária, sou professora a sete anos, o ponto positivo é que eles são inspiradores, motivados, esperançosos, são alunos que tem lá seus autos e baixos, mas são alunos que ainda tem vontade de estudar. O ensino fundamental II é muito amparado pela família e nós acabamos sendo uma parte da família deles, os professores a escola, eles têm muito amparo. Ainda encontro dificuldade em desacelerar para falar com eles, eu preciso mudar meu ritmo para me adaptar e ter mais energia para acompanhar eles (PART. F).

Percebemos que a professora destaca como positiva a participação das famílias na vida escolar dos alunos e que está se adequando para atender ao ritmo de aprendizagem dos educandos a que atende. O ensino fundamental II também denominado de anos finais atende a alunos de 11 a 14 anos de idade do 6º ao 9º ano. Outras professoras (G e H) comparam a experiência que tiveram no ensino médio e destacam a vontade que seus alunos têm de aprender: “Eu gosto muito do ensino médio, mas esse ano estou me apaixonando em trabalhar com o público menor, eles querem aprender. Acredito que nem em escolas particulares eles tem alunos como nessa escola, no sentido de querer aprender” (PART. G).

Eu já trabalhei com ensino médio, com EJA, mas trabalhar com ensino fundamental II, do 6º ao 9º Ano, é uma delícia, o 9º Ano é aquele aluno pré adolescente que já acha que está no ensino médio, que já é adulto. O sexto ano também, eles ainda me chamam de tia, eu sou apaixonada. Eu não abro mão do Fundamental II, eu gosto muito e eu trabalho com todas as séries do 6º ao 9º Ano, então dos pequenos até os maiores eu sou apaixonada por todos. Cada um tem seu estilo, o 6º Ano vem muito bebezinho, aquela coisa assim ‘tia’, é muito gostoso. E não sei se por conta de ser Ensino Integral eles são muito próximos de nós. Até faço uma observação que com relação a pandemia, antes em 2019 e 2020, as crianças ficam ali oito horas por dia na escola e a maioria de nós

professores almoçamos na escola, comemos junto com o aluno, eles são muito próximos de nós. Temos mais contato com os alunos do que muitas vezes com a nossa própria família, então são alunos que te abraçam, contam os problemas e você está ali preocupado com os problemas deles, preocupado com a aprendizagem deles, são oito horas juntos mesmo. É muito cansativo, cansa pra caramba, mas é gostoso, no final das contas é muito gratificante (PART. D).

O sentimento de desafio em relação ao trabalho com os alunos do ensino fundamental II esteve presente na fala de três professores (PART. E, F e H): “Eu acho um tanto desafiador por eles estarem passando por um período de transição, o sexto ano é o mais desafiador por eles estarem vindo do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II e eles ainda estão perdidos, por isso o desafio” (PART. E). Na fala desse professor, fica claro que o desafio está na transição dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I para o 6º ano do ensino fundamental II, e enfatiza essa preocupação por ser uma etapa importante de formação, em que o aluno desenvolverá estruturas emocionais e cognitivas que garantiram sua continuidade nos estudos: “Acho que é aí que a escola molda o caráter estudantil desse estudante. Então eu vejo o sexto ano como o maior desafio, os outros anos são a continuidade desse trabalho. A Cada série que se forma eu os vejo como uma espécie de dever cumprido” (PART. E). Para a professora F, o desafio está no comportamento agitado dos alunos e na adaptação à nova rotina do 6º ano:

Olha, para mim sempre foi um desafio trabalhar com o sexto ano. Sexto ano é uma série complicada, eles são muito agitados, eles estão vindo de uma outra realidade. E aí quando chega lá são muitos professores, então eles são agitadosíssimos e eu sempre corri do sexto ano. Muito. Se eu puder escolher, no sexto ano não. É minha última opção. Mas quando eu cheguei lá nessa escola, a realidade é um pouquinho diferente né, os alunos lá são muito bons mesmo. Eu gostei da turma do sexto ano, mas eu prefiro trabalhar com o ensino médio, mas os desafios que a gente tem com o Fundamental dos Anos Finais é justamente isso. É eles entenderem toda a dinâmica que é, a rotatividade dos professores, o horário que é curto para eles. E aí eles têm dificuldade com isso, eles estão cheios de informações, de energia, eles querem saber das coisas. E aí, leva um tempo. Eu sinto que assim, do sexto para o sétimo, eles só vão começar a ficar um pouquinho mais calmos, do sétimo ano e do meio do ano para lá, é que começam a atingir uma maturidade para a escola e para as atividades. O desafio é realmente ter que lidar com toda essa energia deles (PART. F).

Em relação à adaptação à rotina, considerada um conjunto de novas regras, Piaget (1994b) aponta que, em um ambiente em que as regras são impostas, existe o predomínio do autoritarismo e da coerção, sendo vedada ao aluno a consolidação de suas experiências, ou seja, as regras:

[...] passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver presente, e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa (TOGNETTA; VINHA, 2012, p. 50-51).

Para a professora H, o desafio está na falta de interesse por determinados assuntos; ela relata que necessita estar preparada para usar diferentes estratégias, na mesma aula, para desenvolver seu trabalho e garantir a participação de todos:

É uma fase difícil, eles são alunos complicados, mas eu gosto. Temos que pensar o que vamos falar com eles, hoje mesmo, tive que usar meu segundo plano, por que fui falar com ele sobre teatro e eles não deram atenção nenhuma. Eles não gostaram do tema teatro, estou fazendo um projeto de eletivas e vou precisar pensar em outra coisa por que não deu certo (PART. H).

Para Marques, Tavares e Menin (2017), na perspectiva piagetiana, é importante se ressaltar que a função da escola é, justamente, contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando-os na construção de conhecimentos e de valores morais. Atitudes percebidas nas respostas de todos os participantes, que se demonstraram preocupados não só com a construção de elementos cognitivos, mas em relação à forma como os alunos se relacionam com a escola e com a disciplina. A democratização da escola tem relação com os professores, alunos e todos os agentes envolvidos nas relações de ensino e de aprendizagem, que, por sua vez, necessitam lidar com os conflitos, inerentes ao contexto das relações interpessoais que existem na escola, de maneira ética e respeitosa.

Ainda na **subcategoria 2**, quando questionamos os participantes sobre as relações interpessoais e as regras de convivência na escola, a PCNP de arte destaca que se relaciona de forma “bastante amigável” e que os professores são acessíveis. Ressalta que, sempre que necessita de algo, é atendida prontamente, porém não soube apontar com clareza se existe um espaço no PPP que determine as regras de convivência, mas afirma que estas são necessárias para o bom relacionamento entre os sujeitos: “Acredito que no PPP da escola existe um espaço para constar as regras que permeiam todas as relações, ‘sem regras não há relações’, e essas regras precisam ser elaboradas por todos e de forma democrática” (PART. A).

O professor E comentou sobre importância de as regras de convivência serem discutidas e elaboradas, previamente, por toda a equipe e destacou os momentos que a gestão convida profissionais de diferentes setores da escola para participarem, juntos, de decisões importantes:

Tudo é previamente discutido e eu acho isso muito positivo, o nosso relacionamento entre o corpo docente é muito bom, uma das premissas do ensino integral é a corresponsabilidade e eu vejo isso muito claro no nosso trabalho, sempre que um precisa de ajuda o outro está ali para apoiar, então eu vejo isso muito presente no nosso trabalho. Em relação com os outros membros da escola é muito tranquilo, todos sabem se colocar no seu devido lugar e eu acho isso muito importante. Temos reuniões para falar sobre as regras e a equipe gestora sempre tem várias possibilidades para escolhermos e chegarmos a um denominador comum que agrade a todos. A gestão trabalha dessa forma com toda a equipe, algumas vezes somos convidados a participar de reuniões que não fazem parte da nossa ossada para entendermos como funciona tudo (PART. E).

Dessa forma, a diretora da escola do Part. E possibilita que haja progressão das relações morais que pressupõe uma relação de um indivíduo com maior poder para um de menor poder, para um tipo de relação em que as regras que permeiam essas relações deixam de ser interiorizadas para serem, de fato, legitimadas, não mais por ordem ou medo, mas por serem relações que partem de um contrato construído por ambos; é necessário que o sujeito que compreende as regras possa se distanciar de seu próprio ponto de vista e entender o ponto de vista do outro (TOGNETTA, 2003).

As professoras C e G ampliaram a discussão sobre as relações interpessoais apontando que têm bom relacionamento com as famílias dos alunos e que essa relação é fundamental para o engajamento dos alunos nas atividades escolares: “Os pais gostam, eles veem que estamos preocupados com os filhos deles, eles gostam e a maioria apoia a gente, é muito pouco que reclama, a maioria gosta” (PART. C). “As relações são maravilhosas, mesmo sendo um ano diferente, nós tivemos muito contato com todos e nos tornamos amigos deles, conversamos com os pais e temos uma relação legal” (PART. G). A participante G relata, também, a preocupação que a gestão da escola tem em construir as regras de convivência para que o atendimento realizado com as famílias aconteça de forma ética e respeitosa:

“Existe a preocupação por parte da gestão em sabermos como lidar com cada pai, termos cuidado ao abordar determinados assuntos para não

ofender ninguém, eles relatam quando algum aluno tem algum problema na família e nos orientam em como devemos trabalhar com aquele determinado caso” (PART. G).

Diante do exposto, percebemos que o Part. G tem autonomia para atender às famílias e se posicionar diante das diferentes realidades que são apresentadas em cada caso em particular. Corroborando, La Taille (1992) salienta que autonomia não significa estar isolado ou distante das ideias da cultura de cada um, mas cada sujeito ser capaz de se posicionar conscientemente e com competência nas relações sociais que envolvem diferentes pontos de vista. “Somente cada um, tendo em vista a educação que recebeu, pode, no que concerne à “forma”, diferenciar o sentimento de dever do livre consentimento próprio do sentimento do bem” (PIAGET, 1996, p. 9). Nessa mesma direção, Tognetta (2003) afirma que a moral é contratual, pois fazer um contrato implica se colocar no lugar de um possível contratante, ou seja, pensar sob uma perspectiva que não é a sua.

De acordo com Mazzini (2018, p. 110), a essência da moral se encontra no respeito às regras e nas relações que se estabelecem na elaboração e manutenção destas, pois foram construídas baseadas na moral do bem de si e dos do outros; essa é a máxima da moral. Dessa maneira, “a escola, como uma instituição socializadora, capaz de favorecer as relações de qualidade necessárias a essa construção, deve ter um olhar sensível a essas questões essenciais a sociedade, proporcionando meios para que ela se desenvolva”.

A professora F traz um relato sobre a mudança de comportamento do aluno diante de sua postura ética e preocupado com o seu desenvolvimento integral:

Por exemplo, com os meus alunos eu tenho acesso aos pais, eu tenho um aluno que falam assim: Ah, o filho da professora! E eu já sei que é o Gabriel. E esse menino, no começo, quando eu cheguei na escola e me apresentaram ele, ele falou que não me queria, que ele não me conhecia, não sabia de onde eu vinha, e não queria, não queria, não queria. Ele se afastou de mim mil vezes e mil vezes eu me aproximei. E aí eu conversei com a mãe, e fomos conversando e eu estabeleci um vínculo com a mãe. E ela tem liberdade e se sente à vontade de conversar comigo para falar qual é o problema. E eu falo para ela: Vamos ver se a gente consegue fazer o nosso Gabriel andar na linha, porque o nosso Gabriel ‘tá’ complicado. De manhã quando ele chega, ele anda pela escola e me procura e ele fala: E aí professora, tudo bem? Eu respondo: E aí Gabriel, ‘tá’ tudo bem com você? Ele: Tudo bem professora! E ele chega, coloca a mão no meu ombro e dá uma batidinha assim. Então para um garoto que não queria nem me ver na

frente porque não me conhecia né. E a mãe dele também, foi lá na escola e falou que eu ajudei bastante, que gosta e sente vontade de falar comigo. E ela fala que sente mais vontade de falar comigo do que com a diretora, porque ela fala: Você eu entendo quando você fala, ela eu não entendo! E é uma família problemática, sabe! Tem uma série de situações e aí eu escuto, presto atenção, dou umas orientações dentro do que eu posso falar sem entrar muito na privacidade e vida deles, porque independente, eu sou só a professora! (PART. F).

Em relação à forma como as regras são estabelecidas, a professora também aponta, em seu relato, como foi importante o papel da gestão nesse caso específico:

A gestão dá todo o apoio. Tudo o que preciso eles passam para a gente, eles perguntam e verificam. E se tem alguma coisa, eu pergunto se posso, se dá ou se está tudo bem para mim. Eles deixam eu me 'virar' e falam: Olha, se você não der conta aí você passa para a gente, que a gente resolve! Tem um alinhamento que tem que acontecer. Então, assim, eu tenho um problema, seja ele qual for, eu passo para a minha PCA primeiro, que é de área de conhecimento. Eu passo para ela e ela passa para a PCG. Então tem que seguir todo esse caminho até chegar em quem resolve. E a resposta vem descendo na 'escadinha' também, vai e volta. E nada fica esquecido. Cada coisa no seu lugar, para não ter confusão, ou seja, tem todo esse cuidado, para não sobrecarregar ninguém, ou passar por cima um do outro. Mas é tudo tranquilo. Lá a gente se dá muito bem, o grupo todo. Não fica aquela coisa de hierarquia 'ah, porque fulano pode mais, fulano pode menos', não, acaba sendo tudo uma coisa só. (PART. F).

Os professores B, D e H corroboraram e apontaram que a palavra-chave das relações na escola é o respeito. Todos relataram situações do dia a dia da escola em que as relações são pautadas na ética e no respeito: “Um ajuda o outro e todo mundo se ajuda” (PART. D). “Eu percebi lá na escola que não temos problema nenhum, entre os professores e gestores, está bem tranquilo esse ano a escola, eu já trabalhei em outros anos e foi mais difícil” (PART. H). “Nem todo mundo é igual, nem todo mundo pensa igual, cada um tem sua habilidade e a gestão sempre tenta tirar o que cada um tem de melhor, assim vamos cobrindo algo que o outro apresenta como deficiência, trabalhando em equipes” (PART. B).

O desenvolvimento do trabalho docente, de forma ética e reflexiva, gera implicações significativas no contexto educacional, com maior impacto sobre o cotidiano da instituição escolar “do que qualquer pedagogia construída por decreto e sem reflexão”. Ser um docente ético e reflexivo se refere a um conjunto de atitudes e “reflexões acerca dos costumes e das tomadas de consciência permanentes sobre o sentido do que é educar e do que é ser um bom professor” (FERNANDES, 2014, p. 114).

Para Piaget (1998b, p. 118), do ponto de vista moral, a relação de cooperação, não só entre os professores e seus pares, mas entre toda a comunidade escolar, como percebemos nos relatos dos professores, possibilita o “desabrochar de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência, prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos.” A autora Tognetta corrobora a ideia já que a moral está no respeito porque, por meio deste, se legitima um sistema de valores enquanto parte do contrato, sendo que, se a obediência é heterônoma, o sujeito apenas aceita a regra sem legitimá-la. “Piaget compreendia o que era o normativo, a autonomia é uma conquista esperada; mas, por poucos conquistada. Todas as pessoas tendem à autonomia, mas a maioria delas permanece na heteronomia”, e existem inúmeras variáveis que estruturam as relações do sujeito com o meio, capazes de contribuir ou não para o desenvolvimento moral deste, influenciando, assim, seu avanço da heteronomia para a autonomia nas relações morais (TOGNETTA, 2003, p. 39).

Na **categoria II** “Desenvolvimento moral, autonomia e valores morais”, buscamos analisar a compreensão que os entrevistados têm sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a construção dos valores morais contidos nos PCNs e como esses elementos contribuem para o desenvolvimento dos alunos e a abordagem que a BNCC traz sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Na **subcategoria 3** “Autonomia e valores morais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais”, perguntamos aos entrevistados se eles tinham conhecimento sobre os temas transversais descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e como eles trabalhavam o tema ética com seus alunos ou com os professores, no caso da coordenadora.

A Part. A relata que não trabalhou com os professores o tema ética, mas ressalta que é um tema importante e que desperta muita curiosidade nela, em razão de ter vivenciado um momento de formação com os alunos participantes do grêmio estudantil que ela acompanha, ocasião em que notou a necessidade de trabalhar esse assunto com os professores.

[...] na semana passada tivemos uma reunião com os alunos gremistas então atendemos alunos de todas as escolas dessa diretoria de ensino e abordamos o tema “ética e cidadania na escola”, foi uma reunião muito produtiva. E percebi que seria muito importante para trabalhar com os professores de Arte, mas até o momento não trabalhamos esse tema (PART.A).

Com a elaboração dos PCNs, em 1997, que buscou nortear os currículos do ensino fundamental e do ensino médio no Brasil, foram introduzidos os Temas Transversais com a proposta de eixos temáticos tais como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. Sobre ética, o documento aponta que

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: como devo agir perante os outros? Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e que sua resposta implica tomadas de posição valorativas. A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade (BRASIL, 1997, p. 26).

A professora F relata ser muito importante ter uma postura ética e respeitosa para se estabelecer um bom relacionamento com os alunos e pontua que sempre procura se relacionar dessa maneira com seus alunos e que isso lhe trouxe bons resultados em seu trabalho com estes. Reforçou, também, a necessidade de os alunos compreenderem o que é ética para poderem se tornar autônomos em seu desenvolvimento. Entretanto, não foi objetiva em responder sobre os temas transversais e nem como trabalha esse tema em suas aulas:

A ética já foi tema da minha aula. Porque, por exemplo, em Protagonismo a gente trabalha com 'ética'. Em Artes, também a gente entra em 'ética' em determinados temas. Até quando vamos trabalhar com temas transversais mesmo, a gente trabalha com ética. E até mesmo para eles aprenderem, porque se eles vão ser autônomos, eles têm que conhecer o que é ética. É intrínseco nos conteúdos o trabalho da ética (PART.F).

Já o participante E foi bastante assertivo em suas colocações, demonstrando que conhece o documento e que o tema está presente nas conversas com seus pares. Mesmo ao relatar que não consegue conceituar o que é ética, ele descreve que desenvolve o tema em suas aulas e se preocupa em ter um bom relacionamento com os alunos, além de construir coletivamente as regras que norteiam suas relações:

Os temas transversais são desenvolvidos em cima dos PCNs então trabalhamos com o respeito mútuo, justiça e solidariedade. Isso é sempre discutido entre os professores para que esses temas sejam trabalhados com os nossos estudantes. A ética eu não saberia explicar, mas a ética está presente em todas as relações, sempre fazemos combinados com os alunos, então eles sabem o que esperar do nosso trabalho e o que nós devemos esperar deles, esses combinados são construídos coletivamente

para que exista essa troca que eu acredito que seja uma relação ética (PART.E).

As participantes C e D não mencionam a disciplina arte como um momento em que elas desenvolvem o trabalho com o tema ética, porém apontam que realizam o trabalho com o tema em outras disciplinas que compõem a parte diversificada da grade curricular das escolas de ensino integral em que trabalham. A participante C desenvolve seu trabalho com os temas transversais durante as aulas de tutoria:

A gente trabalha muito isso na tutoria, toda semana procuramos trabalhar uma habilidade socioemocional para ajudar eles, cada semana trabalhamos um tema, as emoções, os sentimentos, sobre higiene, na próxima semana como será encerramento do bimestre vamos fazer tipo um doutor da alegria, uma coisa assim diferenciada para não ficar na rotina, para eles saberem que são importantes para gente e trabalhamos de uma forma divertida com eles. Já trabalhamos sobre ética, respeito, preconceito todas as nossas tutorias pensamos em um tema sobre educação respeito com eles (PART.C).

De acordo com ARGÜÍS (2002), a tutoria é uma atividade intrínseca ao desempenho do trabalho do professor, que acontece individual e coletivamente com os estudantes, com o propósito de facilitar a integração pessoal nos processos de ensino e de aprendizagem. A tutoria é um momento de apoio ou orientação ao aluno, ocasião em que o professor pode realizar além do seu próprio fazer docente e paralelamente a ele.

A professora D desenvolve seu trabalho com os temas transversais durante as eletivas. Percebemos que ela acolhe os anseios dos alunos em relação aos temas que eles querem abordar durante essas aulas e faz associação desses temas com os temas transversais:

Nós tralhamos esses temas nas eletivas esses temas, cidadania, educação sexual, meio ambiente. Na eletiva que estou desenvolvendo junto com outra professora estamos trabalhando sobre o meio ambiente, protagonismo juvenil e nós pegamos pelas escolhas dos alunos em relação aos temas, então estamos trabalhando sobre animais abandonados e dentro desse tema estamos desenvolvendo os temas transversais, cidadania, meio ambiente, proteção animal. Então em nossas eletivas estamos sempre trabalhando com esses temas, quando trabalhamos as questões do “eu” do aluno, não tem como dissociar o “eu” do aluno, do estudante (PART.D).

Sobre as disciplinas eletivas, São Paulo [2012] aponta que

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 26, propõe ao currículo uma Parte Diversificada que fornece diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas no Ensino Integral. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) estabelecem para a escola, em cumprimento ao seu papel primordial, pensar num currículo como instrumentação da cidadania democrática, contemplando 29 conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser (SÃO PAULO [2012] p. 28,29).

Outra professora (PART.B) demonstra que compreende que a disciplina arte é um campo fértil para se desenvolver os temas transversais, porém, em sua resposta, aponta que não é ela que escolhe quais temas desenvolverá diante das necessidades dos alunos: “A disciplina Arte fica muito responsável pelo desenvolvimento desses temas, não é a escola que escolhe quais serão trabalhados, isso vem da Diretoria de Ensino e nós temos que desenvolver e dar um retorno para eles” (PART.B). Apesar desse movimento centralizador, a professora relata que compreende a necessidade de trabalhar a ética com seus alunos e de forma diversificada:

Já trabalhamos sustentabilidade que era agenda do projeto 2030, trabalhamos a ética e a postura deles em relação ao meio ambiente e a sustentabilidade, você fazia todo um processo para chegar em um resultado final. Trabalhamos a Chiquinha Gonzaga para desenvolver a ética e o preconceito, entre outros. Os temas são diversos e estão nos guias de aprendizagem que vieram antecipados na escola, cada um preenche com antecedência e nossa PCG distribui entre as áreas de conhecimento, em cada bimestre é colocado para uma área desenvolver esse trabalho. Como trabalhamos com os pequenos ainda não dá pra desenvolver muito os temas, por exemplo, a ética desenvolvemos de uma forma mais “pedagógica” com eles, não exatamente usando a palavra ética, explicamos o que é, mas com meios diferentes de chegar nele com essa postura. Também falamos sobre os temas transversais durante as tutorias (PART.B).

As participantes G e H não souberam fazer nenhum apontamento significativo sobre os PCNs e mais especificamente sobre a ética: “Não tenho muito, conhecimento sobre o tema, já ouvi falar, mas não sei muito sobre, nunca trabalhei o tema ética em minhas aulas” (PART.G). “Nunca trabalhei sobre ética com meus alunos, nunca preparei uma aula pensando nesse assunto” (PART.H). Além disso, a professora H também ressalta a necessidade de formação continuada e momentos de estudo coletivo ao apontar que “Não, é difícil porque como nosso ATPC são só 45 minutos, são passados só os recados, a gente não tem muita formação. É um ATPC só, aí esse momento de estudo acaba não acontecendo” (PART.H).

Ainda na **subcategoria 3**, questionamos os participantes sobre o que os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem a respeito do desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Partimos da concepção de que o indivíduo autônomo é aquele que, ao olhar para si, percebe o outro, abandonando ideais egocêntricos e adquirindo a capacidade de julgar os atos alheios por sua intenção, tornando-se um aluno crítico, capaz de compreender e agir de forma responsável, diante das situações que vivencia na escola e na sociedade. Segundo Menin (2002), o jovem questiona as regras que organizam sua vida em grupo e pode reelaborá-las, compreendendo sua utilidade social; as atitudes dos outros passam a ser avaliadas pela intenção. As piores ações são as que rompem os laços de confiança e solidariedade entre os membros do grupo.

Em relação ao que os PCNs abordam sobre o assunto, a Part. A relata que

Nós estamos vendo cada vez mais o despertar dessa visão para a autonomia do estudante, de despertar essa autonomia, essa potencialidade para que ele perceba que ele não está sozinho. Ao despertar essas capacidades ele se torna uma pessoa mais crítica, um ser mais potente diante da sociedade e de si mesmo, para realizar seu projeto de vida. Não é um assunto novo, mas aparece muito como uma grande novidade, ainda há muita confusão tanto para o educando como para o educador a respeito desse despertar no aluno, fazer com que ele perceba que ele é um ser autônomo, que ele pode ter essa autonomia, mas que isso não signifique uma liberdade sem fronteiras, que isso não signifique estar sozinho e se desenvolver sozinho. Ele precisa de orientação para se reconhecer como um ser autônomo e todo o que isso implica para sua vida (PART.A).

Percebemos, na fala da participante, que ela entende a necessidade do mundo contemporâneo de se formar alunos autônomos e críticos, capazes de interagir de forma ativa nas transformações da sociedade, e ressalta também que esse não é um assunto novo na seara da educação, porém destaca que os professores necessitam de mais formação para compreenderem como trabalharem de forma a desenvolverem a autonomia nos alunos e que estes percebam que ser autônomo não significa aprender sozinho. Sobre esse aspecto de “aprender sozinho”, como apontado pela participante A, a participante C relaciona a autonomia justamente dessa forma, somente com a possibilidade de os alunos terem maturidade para valorizar e respeitar os momentos de estudo, realizando as tarefas que lhes são postas, sem questionarem a estrutura destas ou participarem de sua organização: “Sim, conseguir ter autonomia deles produzirem as coisas, não a gente

fazer por eles, você solta um tema lá e não que eles vão fazer sozinhos você vai ajudar eles a se desenvolverem, eles não vão fazer tudo sozinhos, mas também não vamos dar tudo de mão beijada para eles” (PART.C). Entretanto, a participante B relata que, a partir do estudo dos conteúdos dos PCNs, ela desenvolve seu trabalho de forma a estimular a participação ativa dos alunos e que, dessa maneira, eles percebem a escola de uma forma mais positiva:

Os PCNs dão norte, mas hoje temos outras disciplinas que trabalham esses temas como orientação de estudos, práticas experimentais, são formas diferentes de trabalhar os conteúdos. Ainda estamos tentando entender esses documentos, como diz o próprio Jorge Guzo, isso leva tempo e nós vamos precisar, estamos inovando tudo. A autonomia vem do trabalho com essas disciplinas, por exemplo a tutoria, temos a oportunidade de permitir que os alunos participem das aulas de uma forma mais ativa, eles administram sua aprendizagem, eles vão para a escola felizes (PART.B).

Corroborando o exposto pela participante B, a participante D aponta que,

Quando trabalhamos a autonomia com o aluno, nós queremos que ele enxergue, por exemplo, quando eu falo de autonomia eu quero que ele seja autônomo competente e solidário. A autonomia está muito ligada a questão do protagonismo, o aluno apesar de ele ter pouca maturidade ele tem que ter consciência que pra ele ter um projeto de vida para ele realizar alguma coisa ele tem que ter um começo meio e fim, ele tem que pensar na aprendizagem dele não adianta querer ser médico e deitar querendo ser e acordar médico, existe um processo para isso acontecer. E isto está muito ligado a autonomia do aluno, dele ter a capacidade de gerir sua própria aprendizagem e com a responsabilidade desse aluno, saber que seus atos trarão consequências para ele. A maturidade está nesse processo, os alunos precisam ter essa visão, ser autônomo competente e solidário, quase como um mantra. Isso está muito ligado com a vontade que o aluno tem de querer fazer de querer estudar (PART.D).

A autonomia, para Kant, é concebida a partir da totalidade do ser humano, ou seja, a autonomia caracteriza-se pela capacidade do indivíduo em agir de maneira independente e de acordo com sua vontade própria, diante dos desafios a ele apresentados. “Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão a razão prática”. Sendo a vontade a capacidade de se escolher aquilo que a razão, independente da inclinação, reconhece como necessário, quer dizer, como bom (KANT, 1974, p. 217). Desenvolver a autonomia dos alunos exige uma educação moral regida por princípios considerados fundamentais como solidariedade e justiça. Esses princípios devem estar inseridos no cotidiano dos alunos com espaços para o diálogo e a

cooperação, sendo o processo dialógico o método da educação moral (MENIN, 2002).

O professor E salienta que

Desenvolver cidadãos autônomos é uma das premissas que o programa integral espera que seja desenvolvido com os alunos, então tudo é baseado nem criar estudantes autônomos então isso é parte do cotidiano do nosso trabalho, levar os estudantes a serem autônomos. O estudante sabe a hora de estudar, sobre os hábitos de higiene, isso tudo é trabalhado na rotina da escola (PART.E).

Dentre as premissas das escolas que fazem parte do programa de ensino integral, destacamos o Protagonismo Juvenil. Para o desenvolvimento do protagonismo, o ambiente escolar e as ações de toda a equipe deverão ser pensados para “dar oportunidades concretas aos alunos de conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia, elementos esses imprescindíveis ao gerenciamento de suas habilidades e competências” (SÃO PAULO, [2012] p. 37).

As professoras F, G e H, diante de toda a atribuição do trabalho docente e da falta de incentivo à formação continuada, não conseguiram definir com clareza o que conhecem sobre o assunto:

Olha, eu já pesquisei, já escrevi sobre isso. Mas se eu fosse te falar agora, eu não me lembro. Porque a coisa mais difícil é a gente estar pegando os PCNs mesmo para estar olhando. Tipo assim, a gente tem o conhecimento, a gente sabe, a gente trabalha, mas se eu for te dizer uma linha ou uma frase, aí eu não consigo. São coisas que assim, é intrínseco no meio do trabalho que a gente vai fazendo (PART.F).

A partir das análises das respostas dos entrevistados, percebemos que alguns professores de arte ainda não compreendem por completo os documentos que norteiam o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e necessitam de mais informações sobre o assunto, além da organização, por parte da equipe gestora, de momentos de formação para que esse estudo aconteça de forma efetiva.

Na **subcategoria 4** sobre desenvolvimento moral e autonomia moral, a Part. A relata sobre aspectos que envolvem a moralidade, tais como autonomia e ética, entretanto sem conseguir organizar sua resposta de modo a deixar claro como esses aspectos se desenvolvem nos indivíduos, como podemos observar em seu relato:

O desenvolvimento moral está muito relacionado com a questão ética, não tem como você pensar na questão moral, na autonomia está tudo interligado. Autonomia, desenvolvimento moral e ética para uma construção moral do ser a ética precisa estar presente (PART.A).

Ao longo da entrevista, a coordenadora reflete mais sobre a questão do desenvolvimento, não deixa claro se a moral dos indivíduos é algo que surge em determinada idade ou é um aspecto que vai se desenvolvendo ao longo dos anos, porém aponta que o desenvolvimento moral é um elemento importante para a construção do sujeito para que ele possa ter seu espaço na sociedade: “Pensando profundamente, tudo tem que estar interligado, autonomia requer essa questão moral e ética para que haja esse desenvolvimento para o crescimento do ser. Para você ser autônomo de forma útil para a sociedade a pessoa precisa ter ética” (PART.A).

Para Piaget (1999), o desenvolvimento é um processo de equilibração gradual, uma passagem incessante de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior, no qual o sujeito, desde o seu nascimento, percebe o mundo à sua volta, constitui relações com seu meio e vai aprimorando essas relações conforme se desenvolve.

Dos professores entrevistados, a única participante que não soube expressar sua opinião sobre o tema desta subcategoria foi a professora H: “Tem que falar a verdade? Não, nunca ouvi falar” (PART.H). Fica evidente, em sua declaração, que, além de ter dificuldade de se recordar dos estudos que realizou em sua graduação sobre o desenvolvimento humano, o que pode evidenciar um estudo mais voltado para a prática, a participante não teve nenhum momento de formação na escola em que o desenvolvimento moral tenha sido abordado. De acordo com Moreno (2005), os aspectos psicológicos e sociais da educação são tão necessários quanto os cognitivos para a formação das novas gerações.

[...] um dos maiores desafios no sentido de preparar as novas gerações para extirpar a violência é, no campo da educação, ensinar a viver como pessoas. Nossa época reclama claramente uma urgência maior: ensinar e aprender a viver em sociedade. Essa tarefa exige uma revolução sociopsicológica e pedagógica que ainda está por se realizar. O horizonte educativo deve ser o de promover a autonomia do aluno, não só nos aspectos cognitivos, mas também em seu desenvolvimento moral e social (MORENO, 2005. p. 94).

Percebemos, na resposta da professora G, que alguns alunos têm dificuldade no processo de desenvolvimento moral, pois suas famílias têm uma relação de coação com esses alunos, em que eles aprendem a realizar uma ação somente diante de uma ameaça de punição vinda de alguém de maior poder, nesse caso, a própria família.

Eles só fazem as coisas se os pais são agressivos com eles e assim acabam tendo esse comportamento dentro da escola, falo bastante com eles sobre isso, mas como em casa eles não tem essas questões então de um dia para outro eu sinto que tudo que trabalhamos com eles em sala sobre respeito e tudo mais, se perde. Eu trabalho com eles o respeito, mas isso é muito difícil, tenho alunos que batem até na mãe, eles chegam e não tem nada a oferecer pois as famílias não desenvolvem nada de moral com eles. Autonomia menos ainda, essas questões estão vinculadas com as relações que eles têm com suas famílias (PART.G).

De acordo com La Taille (1992), em uma relação em que o indivíduo é coagido, a tomada de decisão é unilateral, com um dos indivíduos impondo ao outro sua forma de enxergar o problema, seus critérios e suas verdades. Estabelece-se uma relação em que não existe troca ou correspondência. O autor contribui também apontando como os indivíduos que são coagidos se relacionam com a elaboração de suas ideias e suas tomadas de atitude diante os desafios da vida:

Verifica-se que o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das ideias. No caso da produção, dela simplesmente não participa, contentando-se em aceitar o produto final como válido. Uma vez aceito esse produto, o indivíduo coagido a conserva, limitando-se a repetir o que lhe impuseram. E é desta forma que ele acaba por se tornar um divulgador dessas ideias: ensina-as a outros da mesma forma coercitiva como as recebeu. Em uma palavra: ele passa a impor o que – num primeiro momento – lhe impuseram (LA TAILLE, 1992, p. 19).

Além de comprometer o desenvolvimento moral dos alunos, as relações de coação, ou de heteronomia, tornam o aluno um indivíduo passivo e pouco produtivo em sala de aula, em que ele se contenta em reproduzir o que lhe é apresentado sem questionar sua validade ou participar de forma crítica de sua produção. Corroborando o exposto, a professora B aponta que

São valores que a família desenvolve, ou não, e a escola tem o papel de auxiliar. As vezes temos crianças que já vem com esses valores, mas muitas não, então a escola precisa ajudar nisso. As que já tem valores fica muito explicito quando conversamos com eles, mas, outras perderam ou nem receberam e a gente precisa entrar em ação (PART.B).

Para que haja progressão no desenvolvimento das relações morais que pressupõem uma interação de um indivíduo com maior poder para um de menor poder, para um tipo de relação em que as regras que as permeiam deixem de ser interiorizadas para serem de fato legitimadas, é necessário que o sujeito que compreende as regras possa se distanciar de seu próprio ponto de vista e entender o ponto de vista do outro (TOGNETTA, 2003). Dessa forma, fica evidente que os professores de arte que incorporam em sua prática a preocupação com o desenvolvimento moral dos alunos contribuem, de forma significativa, para sua formação integral. Podemos observar essa preocupação na resposta da professora D:

Ninguém nasce ruim, a pessoa vai construindo. Conversei esses dias com meus alunos sobre estereótipos e preconceito e eu falei pra eles, sobre situações que acontecem que envolvem isso, ninguém nasce ruim, as pessoas vão modificando. Falamos sobre isso por que os alunos estavam falando sobre os tipos de cabelos e falamos sobre a identidade de cada um sobre como cada um é e isso deve ser respeitado, as escolhas de cada um. As pessoas precisam romper esses preconceitos e perceber como esses pensamentos são construídos ao longo dos anos. Devemos ter valores e moral para nos relacionarmos e não reproduzirmos sem pensar aquilo que vemos todos os dias, a criança vai desenvolvendo essa consciência (PART.D).

Notamos que a professora D, consciente de que a moral não é algo estável ou imutável, contribui com a formação dos alunos quando aborda conflitos do dia a dia e os convida a refletir sobre essas questões sob uma perspectiva que não é a deles. Assim, possibilita que a aula de arte se torne um ambiente em que os alunos estejam em constante reflexão e se tornem cada vez mais autônomos em suas decisões diante dos desafios da vida em sociedade, tendo em vista que o indivíduo autônomo é aquele que, ao olhar para si, enxerga o outro, abandonando ideais egocêntricos e adquirindo a capacidade de julgar os atos alheios por sua intenção. Segundo Menin,

na moral autônoma, [...] 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; os piores atos são aqueles que mais quebram os laços de solidariedade e confiança entre as pessoas mesmo que pouco aparentes ou não puníveis (MENIN, 2002, p. 96).

De acordo com La Taille (1992), autonomia não significa estar isolado ou distante das ideias da cultura de cada um, mas cada sujeito ser capaz de se

posicionar conscientemente e com competência nas relações sociais que envolvem diferentes pontos de vista. “Somente cada um, tendo em vista a educação que recebeu, pode, no que concerne à ‘forma’, diferenciar o sentimento de dever do livre consentimento próprio do sentimento do bem” (PIAGET, 1996, p. 9). O aluno passa a refletir sobre seus atos diante dos conceitos que ele construiu ao longo de suas interações com o meio e com os outros como certo ou errado e não mais por medo da punição de alguém, objetivando o melhor para o grupo e não só para si. Corroborando, o professor E aponta que “o estudante deve saber o que fazer no momento em que está sozinho, sempre instruímos nesse sentido, que ele saiba quais são as obrigações dele”.

A professora F se mostra preocupada com o desenvolvimento moral dos alunos apontando entender que a moral de cada um deles se desenvolve de formas diferentes, dependendo do contexto social em que vivem: “O conceito moral que o aluno traz para a escola, eles são diversos, são bem diversos. E nós como professores, devemos estar procurando um jeito de mostrar para eles qual é o conceito de moral, né!” (PART.F). Também relata que incorpora, no dia a dia de suas aulas, a construção da moral dos alunos, possibilitando que eles entendam as diferenças entre eles e regulem suas ações buscando o bem comum.

Que eles têm que desenvolver, que é aqueles que seriam, vamos dizer, culturalmente aceitável, socialmente aceitável, correto, né?! Então, assim, é no dia a dia que a gente vai mostrando, às vezes não é nem colocado de forma explícita, mas é a cada momento que se faz necessário, em uma brincadeira, em uma fala, em uma conversa ou em uma briga. Em uma discussão entre eles, aí a gente trabalha o conceito moral, para que eles entendam a diferença de algumas situações, de algumas atitudes, de algumas falas. Eles sabem que tem alguns alunos que vem de lá que não sabem o que é conceito moral. Eles acham que podem tudo. E assim, com o passar do tempo a gente vai vendo que eles vão adotando um conceito moral, eles vão ficando independente nas escolhas que eles têm que fazer (PART.F).

Para Piaget (1996), toda educação moral tem por finalidade possibilitar que os alunos sejam capazes de regular seus sentimentos, suas vontades, em nome de um ideal que não é só seu, mas de um grupo ou sociedade: “No que concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por uma legítima abstração, considerar que é o de construir personalidades autônomas, aptas à cooperação.” Dessa forma, faz-se de extrema importância que os professores de arte entendam o desenvolvimento moral como algo que é inerente aos alunos. Eles trazem ideias, conceitos e experiências de sua vida fora da escola; cabe aos professores e a toda equipe

escolar estarem atentos e preparados para ajudar nesse processo de construção contínua de atitude e de valores que os acompanharão por toda a vida.

Ainda na **subcategoria 4**, buscamos compreender qual a concepção do professor em relação à contribuição do trabalho com valores morais para o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Wadsworth (1997, p. 160), para Piaget, a construção do conhecimento é sistematizada com base na qualidade das relações de cooperação e interação social entre os sujeitos, dessa maneira, favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e das atitudes morais, pois, ainda que a construção do conhecimento aconteça na mente da criança, ela está inserida em um contexto social, o que é necessário para que qualquer desenvolvimento aconteça. Ainda no que tange à relação entre a afetividade e a inteligência no processo de desenvolvimento da criança, Piaget (2014) aponta que se deve considerar que a afetividade pode ter influência positiva ou negativa no desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que, quando as relações de ensino e de aprendizagem ocorrem em um ambiente em que as relações afetivas são estimuladas, a criança aprende mais facilmente. Destarte, Piaget nos apresenta que

[...] sentimentos de sucesso ou de fracasso levam a uma facilitação ou inibição na aprendizagem das matemáticas, mas as estruturas das operações não são modificadas. A criança cometerá erros, mas não inventará, por isso, novas regras de adição; compreenderá mais depressa do que uma outra criança, mas a operação será sempre a mesma. [...] 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 professora coordenadora do Núcleo Pedagógico de Arte (PART.A) aponta como necessária a preocupação com o desenvolvimento dos valores morais nas relações de ensino e de aprendizagem nas aulas de arte e ressalta que esses valores se desenvolvem juntamente com os conteúdos cognitivos:

O estudante é um ser em construção e se ele não tiver acesso a esses valores morais ele não vai evoluir como alguém que contribui com a sociedade de forma justa e com valores, então começa no ser para expandir para o todo, se eu não tenho em mim, enquanto um ser social, se eu não tenho a construção de valores morais eu não tenho como agir moralmente perante a sociedade e perante o meu entorno e nós somos seres sociais, somos seres que vivem em sociedade. Se eu não tenho valores como será a minha atuação em sociedade em valor ou em prejuízo do meu próximo, então o estudante, o ser em construção, ele deve ser atingido, contemplado

com valores morais, a construção desses valores ela não precisa vir em forma de imposições, tem que fazer parte do ser, e isso vem desde que o aluno é pequeno e tem contato com a informação e ele cresce e essa informação vai fazer parte do ser dele (PART.A).

Esse trabalho, no entanto, deve ser sistematizado e intencional, de forma a ser integralmente aceito e compreendido entre todos os membros da comunidade escolar. Isso permitirá que a educação em valores deixe de ser algo pontual e esporádico, ou seja, um trabalho que acontece em aulas ou em momentos específicos dentro da rotina da escola, e passe a ser um movimento natural no cotidiano dessas escolas (ARAÚJO, 2008).

Corroborando, a professora B relata que, além de desenvolver o trabalho com valores morais em aulas específicas, como a tutoria, ela também se preocupa em trabalhar os valores morais em suas aulas de arte de forma que os alunos possam discutir sobre valores morais, ao observarem os conteúdos da arte.

Nós trabalhamos esses dias com esses valores em uma aula de tutoria, a valorização do ser humano, a empatia, o respeito, a liberdade. Trabalhamos tudo isso na tutoria com grupos pequenos, mas em Arte também trabalhamos algumas questões, o preconceito na dança, já faz parte do currículo de Arte e vem pronto pra nós trabalharmos, estereótipo, preconceito e bullying, sempre abrimos espaço para falar sobre esses conteúdos (PART.B).

Segundo a professora C, o trabalho com os valores morais contribui para que o aluno se torne um cidadão apto a conviver em sociedade no futuro: “Não xingar, não desrespeitar, tudo isso entra nos valores morais, ter empatia respeitar o outro, se pôr no lugar do outro, procuramos ensinar valores para o futuro” (PART.C). E ressalta que essa preocupação deve estar em todos os detalhes do dia a dia do aluno: “Falamos bastante com eles sobre isso, dos valores morais, porque as vezes eles acham um lápis, aí eu pergunto se ele sabe de quem que é, se não é seu vamos procurar primeiro saber de quem que é” (PART.C).

A professora F pontua que valores são “o sentido que você dá para a situação. Então assim, quando a gente pergunta sobre os sonhos deles e alguns falam ‘ah, eu quero ser traficante’, mas por que você quer ser traficante? ‘porque ganha dinheiro’” (PART.F). Dessa forma, ela evidencia que compreende que os valores são construídos socialmente e não impostos por alguém ou por um grupo e aponta que, a partir desses valores que os alunos apresentam, ela possibilita um ambiente aberto para o debate em que eles reflitam sobre seus valores e vão adquirindo novos sentidos para suas vidas: “E aí a gente vai construindo assim, uma

narrativa com eles e aí dando valores para aquelas situações que eles acham que é super normal e não é” (PART.F). Além dos exemplos dos assuntos abordados pela professora, percebemos a diferença que a formação continuada traz para o trabalho pedagógico, já que ela demonstra facilidade para responder sobre o assunto e aponta que fez dois cursos que a ajudam a trabalhar com valores morais em sala de aula:

Quando a gente vai trabalhar assuntos que envolvem as meninas, os relacionamentos delas, com quem elas se envolvem. E aí, muitas meninas gostam daqueles caras, os “mano”, por assim dizer, e aí você tem que fazer aquele trabalho de conversar sobre relacionamentos abusivos, que nem elas sabem que estão em um relacionamento abusivo. Aí o conceito, o valor moral que ela tem para aquilo é ilusório (...). Então assim, sempre procurando trabalhar, falar sobre isso. Procurar saber o que está acontecendo, às vezes tem um problema em casa, aí você tem que saber como que você lida com esse aluno. Eu fiz curso de coaching, que eu amei fazer que é autoconhecimento, e de PNL e aí a gente aprende umas técnicas e umas formas de conversar de falar, de tirar da pessoa o que está incomodando, que são ferramentas que eu possa estar utilizando justamente pra isso, pra ajudar eles a dar valor aquilo que para eles tem um significado, um valor que a gente sabe que não é o caminho certo (PART.F).

De acordo com Araújo (2003, p. 49), os conhecimentos que os alunos trazem para a escola, originados a partir de suas vivências e experiências pessoais, “devem estar no centro da contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Considerar tal realidade na teia de conhecimentos a serem abordados na escola dará maior significado à aprendizagem dos alunos e alunas”. Nessa perspectiva, a escola desenvolve seu trabalho com o objetivo de promover a construção de uma consciência autônoma, a qual se constitui como o alicerce no exercício da cidadania, baseando-se constantemente no estímulo da reflexão, do diálogo, da expressão de sentimentos e de pontos de vista coletivos.

Os participantes D, E e G relataram que as contribuições com o trabalho com valores morais nas aulas de arte são as possibilidades que os professores têm de apresentarem valores que os alunos nem sempre recebem em casa e que a ausência desses valores torna a convivência e a participação desses alunos no dia a dia da escola mais difíceis: “Esses valores vão contribuir para os alunos viverem em sociedade, esse aluno vai se tornar mais ético, mais crítico, um cidadão honesto. Se ele aprende esses valores na escola esse aluno vai levar isso para a vida dele” (PART.E). Outra professora também ressalta que, além de falarem sobre valores

morais, os professores devem vivenciar o que estão ensinando para seus alunos ou esse trabalho não terá efeito no desenvolvimento moral dos educandos:

Eu jamais vou enrolar em sala de aula e isso contribui na formação dos alunos, se eu sou modelo para meus alunos isso ajuda muito na formação deles. Já temos muita coisa errada na sociedade e temos que mostrar uma situação diferente na escola. Temos que ser um modelo a ser seguido (PART.D).

Já a professora G não se mostra muito animada com os resultados que ela observou com seu trabalho com valores morais: “nós ensinamos os valores para eles, eles até sabem quais são, por que ensinamos, mas, eles não conseguem vivenciar tudo isso” (PART.G); talvez o problema esteja na forma como ela está desenvolvendo seu trabalho pois ela relata que “ensina os valores pra eles” e como um conteúdo a ser decorado, ela espera que eles repliquem esses valores e não é o que acontece.

Corroborando, Puig (1998 p. 45) aponta que o objetivo da educação moral é desenvolver personalidades autônomas, dessa maneira, a ação pedagógica deve estar centrada na mudança da moral heterônoma para a moral 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”.

Com as respostas dos participantes, percebemos que o desenvolvimento moral nas aulas de arte é um tema que se relaciona diretamente com a matéria, pois a disciplina exige a apreciação e a percepção de pontos de vista que não são os dos alunos. Alguns professores relataram ter consciência desse aspecto da arte e que já desenvolvem estratégias para trabalharem com seus alunos. Entretanto, percebemos a necessidade da formação continuada dos professores e da coordenadora pedagógica para que esse trabalho seja desenvolvido sob a luz de um referencial teórico e não somente com base nas experiências pessoais que cada professor tem. Ressaltamos que, dentro do grupo de amostragem que participou da pesquisa, uma professora não conseguiu responder à pergunta: “Já ouvi falar, mas nunca parei pra pensar sobre isso, pode ser que eu conheça, mas no momento não estou lembrando” (PART.H).

Na **subcategoria 5**, a BNCC e as competências socioemocionais, procuramos compreender qual a percepção que os professores e a PCNP de arte

têm sobre a BNCC. Dessa forma, a coordenadora (PART. A) destaca que é um documento que requer muito estudo para ser compreendido, já que utiliza o termo “decifrar” para se referir aos conteúdos descritos nele; também relata que é um material que deve ser consultado constantemente para que o professor possa elaborar suas aulas de acordo com o que o documento orienta.

É um documento rico importante e necessário, quanto mais você estuda a BNCC você percebe o quanto ela se torna um livro de cabeceira, é um material que não nos deixa dúvida na ação, quando você consegue decifrar tudo que está contido nesse documento você com certeza contribui muito mais pra educação, para sua aula, para o estudante e para o desenvolvimento da educação, então eu vejo a BNCC como um livre de cabeceira que deve ser consultado incansavelmente, é um material muito extenso e quanto mais você lê mais você precisa conhecer (PART.A).

As professoras G e H compreendem a existência do documento, porém fazem críticas apontando que “Eu não leio muito sobre ela não, sei algumas coisas básicas por que temos que seguir, só sei o que passam nos ATPCs, eles dão para lermos, mas não estudo muito sobre isso, eu chego em casa guardo o material no meu quartinho e lá ele fica” (PART.G). Percebemos, na resposta da participante, que o documento é discutido nos momentos de estudo, entretanto sua operacionalização não acontece. A professora H critica os conteúdos abordados no documento relatando que estão muito distantes da realidade dos alunos: “Fora da casinha, eu conheço, mas o documento está fora da nossa realidade, algumas coisas estão muito distantes da sala de aula” (PART.H).

Já a professora B corrobora o exposto pela coordenadora (PART. A) afirmando que o documento deve ser consultado sempre e que traz novas possibilidades de se trabalhar em arte, como, por exemplo, as competências socioemocionais:

É um material novo, bem diferente, eu o consulto toda semana quando vou preparar minhas aulas, não tem como não utilizar, ela é mais ampla, mais aberta, quando fala do social, do socioemocional e antes nós não tínhamos isso. Deve ser nosso caderninho de bolso (PART.B).

Segundo Carvalho (2016, p.506), “o documento tenta garantir que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos tenham direito à aprendizagem ao desenvolvimento em relação a princípios éticos, políticos e estéticos”. De acordo com o discurso governamental, o documento traz uma proposta de discussão sobre

valores morais, cultura e sociedade que faz relação com a disciplina de arte, de forma transversal, e vai além de questões estéticas.

A professora D relata que participou da construção do currículo oficial do estado de São Paulo e que esse currículo teve como base as orientações da BNCC. Aponta como principal avanço na implementação da BNCC o fato de todos os estados do país também seguirem as mesmas orientações na elaboração de seus currículos. Dessa forma, segundo a professora, as diferenças no trabalho com a disciplina arte entre escolas de diferentes estados e municípios não é mais tão grande:

Eu participei de grupos em 2019, sobre a construção do currículo do estado com base na BNCC, pra nós é um ganho no sentido da unificação do trabalho dos professores em diferentes Estados e até mesmo entre os municípios, cada um trabalhava um conteúdo diferente e a BNCC veio para isso. Acho que a BNCC é um avanço nesse sentido. Antes cada um trabalhava uma coisa diferente dependendo da escola e do município agora isso não acontece mais, eu acho que isso é positivo (PART.D).

O professor E corrobora a fala da professora D, ao apontar que “O que eu entendo é que a intenção seja que o país todo seja unificado com um único currículo, cada estado com suas particularidades, mas trabalhando um currículo só” (PART.E), salientando que, na sua percepção sobre a implementação do documento, este foi elaborado para garantir a homogeneização do ensino no país. A professora C faz o mesmo apontamento, porém demonstra preocupação com relação à adequação dos conteúdos de acordo com a realidade de cada sala de aula que ministra suas aulas, pois entende que cada realidade exige um trabalho diferente para potencializar as relações de ensino e de aprendizagem que desenvolve com seus alunos:

A BNCC é a nossa base então temos que seguir ela, procurar dar uma aula se baseando nela, mas do nosso jeito, não adianta eu querer dar uma aula que eu não sei dar. Dar uma aula do meu jeito, da forma com que eles entendam, não adianta você preparar uma aula cheia de coisas e o aluno não absorver o que você está dando. A gente segue a BNCC, mas cada professor tem o seu jeito, seu jeito de dar aula e a gente também sabe a turma que temos, dependendo da turma as vezes eu tenho três sextos anos e eu não posso dar a mesma aula, o conteúdo que eu dei pra uma turma, as vezes eu tenho que dar uma “mudadinha” por que não é o perfil da sala aquela habilidade eu vou trabalhar de forma diferenciada ((PART.C).

Corroborando o exposto, Hencke (2019) destaca que existe a preocupação de uma base nacional comum curricular não contemplar a diversidade de um país

continental como o Brasil e, dessa forma, desvalorizar a identidade cultural de cada região, o processo de valorização das diferenças, bem como não contribuirá para a resolução dos problemas educacionais brasileiros. “A lei restringe as conquistas presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e torna o ensino de Artes um rol de ações sistemáticas a serem reproduzidas” (HENCKE, 2019, p. 24,25).

Assim como os demais entrevistados, a professora F também aponta a “unificação dos conteúdos” (PART.F) como fator determinante sobre sua visão em relação ao documento, entretanto destaca a necessidade de haver estudos e momentos de formação sobre a BNCC, para que todos os professores estejam preparados para trabalhar da forma como o documento propõe:

Pelo menos, unificou. Porque o objetivo é isso, unificar os conteúdos para que todos aprendam de uma forma igualitária, embora que vá depender muito do professor! Porque às vezes a gente ainda vê essa situação, de chegar lá na sala de aula e o aluno não viu aquilo que deveria. Então ainda tem esses ajustes, ainda estão sendo feitos muitos ajustes, a BNCC é um apoio, ela é um norte (PART.F).

Destacamos a visão reducionista que a maioria dos entrevistados apresentou sobre a BNCC, apresentando um documento que aparentemente contém os conteúdos que cada disciplina e cada série deverá desenvolver e que esses conteúdos são obrigatórios em todo o território nacional. Entretanto, o discurso governamental sobre a BNCC indica que o trabalho pedagógico deve ser pautado no desenvolvimento de dez competências gerais, evidenciando que a educação básica deve primar pela formação integral dos alunos, “rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Assume uma perspectiva de formação integral dos alunos, considerando as particularidades destes e possibilitando que sejam sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem, fortalecendo as relações democráticas inclusivas e desenvolvendo um ambiente de respeito às diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Ainda na **Subcategoria 5**, perguntamos aos entrevistados como eles entendem a complementação que a BNCC traz em relação aos PCNs, com foco na aprendizagem, ênfase nas Competências Gerais da Educação e mais especificamente as CSEs e também o que são estas e qual sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos.

Em relação ao tema, a coordenadora A relata que o desenvolvimento das competências socioemocionais é algo transformador para a educação e possibilita que o aluno aprenda e se desenvolva a partir de seu contexto social. Ressalta que, em seu entendimento, esse sempre foi um dos objetivos da escola, porém nunca esteve tão em evidência como agora:

Essa complementação é importante e transformadora, nunca se falou tanto em competências socioemocionais, a gente pode perceber que com todo esse conteúdo novo que chegou para as escolas falando, por exemplo o conviva, quando falamos sobre esses novos componentes que trazem a questão da evolução do estudante como um ser em sociedade, a educação sempre teve esse objetivo, mas ela nunca esteve tão presente e clara como está agora (PART.A).

Podemos perceber também que a coordenadora A evidencia que o trabalho com as competências socioemocionais não é uma simples incorporação de novos conceitos, mas exige mudanças em toda a estrutura escolar e que essa transformação na educação já deveria estar acontecendo há muito tempo: “isso já deveria estar acontecendo a muito tempo, penso como poderia ter sido diferente e melhor as relações que aconteceram antes, gostaria de ser uma professora muito diferente naquela época pensando nessas competências socioemocionais” (PART.A). Apesar de sua postura totalmente favorável ao desenvolvimento das CSEs e dos benefícios para as relações de ensino e de aprendizagem que ocorrem no dia a dia da escola com esse trabalho, a coordenadora A apresenta uma definição simplista do que são essas competências:

Não sei falar a forma teórica de quais são as competências, mas acredito na questão do desenvolvimento da autonomia do aluno, um aluno que acredita, que tem valorizada suas potencialidades e que tem despertado as suas potencialidades ele se torna um ser crítico e capaz, através das competências socioemocionais você trabalha tudo isso (PART.A).

A professora C compreende as orientações contidas na BNCC, tem consciência das competências e habilidades descritas no documento, entretanto expõe que deveria haver mais orientações sobre como desenvolver seu trabalho em conformidade com as mudanças didáticas contidas no documento. Salaria também que considera muito importante o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, pois, além de prepará-los melhor para o futuro, contribui com as relações interpessoais na sala de aula:

Existe essa complementação, a BNCC traz as competências e as habilidades para trabalhar com os alunos que antes não tinha isso, mas acho que precisa ter uma formação para os professores trabalharem com essas habilidades, ficamos meio perdidos as vezes. Sei sobre respeito, autonomia, auto gestão, empatia, abertura para o novo, essas habilidades todas tem muito a ver com o emocional e estão ligadas para o futuro deles, percebo que há uma inversão de valores e conceitos perdidos e acho que vale a pena resgatar tudo isso, se começarmos a fazer isso, mas de um jeito mais leve, sem eles acharem que estamos pegando no pé deles. E as competências socioemocionais ajudam muito isso (PART.C).

O professor E destaca que, dentre as CSEs, a que tem maior enfoque em suas aulas é a criatividade: “o que eu vejo que mais se fala é sobre empatia, auto estima, criatividade, na disciplina Arte é muito desenvolvida a criatividade” (PART.E). Além de compreender sobre a existência de outras competências, o professor explana que, dentro do programa de ensino integral, existem disciplinas da parte diversificada que abordam com mais ênfase essas competências: “as CSEs tem sido uma parte do desenvolvimento desse currículo unificado, inclusive com disciplinas específicas, claro que as disciplinas da parte comum também devem trabalhar com as CSEs mas essas disciplinas trabalham com mais enfoque” (PART.E). Corroborando o exposto sobre o trabalho com as competências socioemocionais nas disciplinas da parte comum e da parte diversificada dos currículos das escolas, a professora D relata que

Tudo é ganho, tudo vem para somar, para enriquecer o currículo, o nosso currículo ainda está em fase de construção os materiais vêm escrito que são uma versão preliminar. As questões das CSEs são trabalhadas na parte diversificada, mas também no currículo. Na aula de orientação de estudo eu trabalho foco, organização, criatividade, interesse em aprender, então eu vou elencando com eles as habilidades que serão desenvolvidas naquela aula, mas trabalho mesmo com mais enfoque na parte diversificada como nas aulas de eletiva, orientação de estudo, nessas disciplinas essas competências aparecem com mais enfoque (PART.D).

De acordo com São Paulo ([2012], p. 29), as disciplinas da Parte Diversificada “devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Considera a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados”, respeitando as particularidades das diferentes áreas de conhecimento que estruturam os currículos das escolas. Entretanto, vale frisarmos que os processos de ensino e de aprendizagem devem superar qualquer divisão e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento socioemocional. “É fundamental que as atividades propostas apresentem intencionalidades pedagógicas - caso

contrário, tem-se o risco de desenvolver um processo sem consistência” (MAXI, [2020] p. 9).

O discurso governamental salienta que o projeto educacional expresso nos PCNs desperta uma reflexão sobre a organização dos conteúdos e também impõe uma ressignificação, em que a ideia de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a abranger 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). Entretanto, a professora B relata que “os PCNs são um pouco engessados e a BNCC vem exatamente para isso, o trabalho com as CSEs é um grande exemplo, não dava mais para negligenciar e nem tirar as competências socioemocionais dos alunos” (PART.B), ressaltando a importância de desenvolver um trabalho pedagógico que considere a integralidade da formação desses alunos: “o propósito é trabalhar de forma integral com os alunos para completar a ação dele com um ser que ocupa um lugar no mundo, ele quer ser visto e respeitado, o aluno não é um objeto e ele é um ser vivo que merece respeito” (PART.B). Percebemos, na resposta da professora, seu compromisso com a formação integral e a consciência de que os alunos devem ser atuantes no seu processo de formação para se tornarem cidadãos ativos na sociedade em que estão inseridos.

A professora F faz apontamentos no mesmo sentido que a professora B em relação às CSEs e destaca um fato que aconteceu em sua aula em que o trabalho com essas competências foi fundamental para que ela pudesse atender a seus alunos diante do que estavam passando:

Quando aquele aluno que não está bem, às vezes ele está estressado, irritado, está com algum problema e você tem que verificar o que que é. Porque o seu trabalho não vai render. É igual a um endereço que eu trabalhava, que foi preso um monte de gente, e na escola todas as salas que eu entrava, acho que eu tinha 10 salas na escola, estava um “choreiro danado”. Porque o namorado de uma tinha sido preso, aí porque o tio, o avô, a avó, a prima, a mãe, o pai ou o irmão tinha sido preso. E aí quando você vai trabalhar, você não consegue trabalhar. Você tem que parar e deixar eles “botarem” tudo para fora. E eu fiz isso em todas as salas, eu estava de manhã e eu ouvi todas as salas (...). E aí você vai conversando, “como você se sente?”, “como foi para você?”. Aí eles falam todos ao mesmo tempo e daqui a pouco acalma tudo. Aí se der para você fazer alguma coisa, você faz e se não der, já valeu pelo social. Por eles terem colocado para fora aquela euforia e em uma outra aula você continua o conteúdo. E aí entra o socioemocional que você tem que trabalhar com seu aluno, ouvir o que ele tem a dizer, tirar aquele momento para todos falarem.

Até mesmo fazer uma dinâmica onde eles possam expressar os sentimentos deles. Tem que fazer isso! Ainda mais se você trabalha em uma comunidade onde isso é latente, está lá, está escancarado. Aonde tem muitas famílias que têm presos e por N motivos às vezes. Então, você tem que trabalhar o socioemocional sempre. É no dia a dia.

Observamos, na resposta da professora H, que ainda há incongruências em relação às competências socioemocionais e às competências gerais da BNCC, como elas se relacionam e quais suas implicações nas relações de ensino e de aprendizagem: “Já ouvi falar nas dez competências gerais da BNCC, sei que são dez, mas não me recordo sobre como elas abordam as competências socioemocionais, não houve um estudo aprofundado na minha escola sobre esse tema” (PART. H).

De acordo com MAXI ([2020]), são dez as competências gerais adotadas pela BNCC e devem ser contempladas em todos os componentes curriculares da educação básica. Elas perpassam todas as etapas da educação e podem ser divididas em três grandes grupos: competências ligadas ao conhecimento; competências ligadas às habilidades; competências ligadas a atitudes e ao caráter do indivíduo.

Dessa forma, as CSEs e as competências gerais da BNCC estão relacionadas, mas não são a mesma coisa; as CSEs compõem um modelo teórico vindo do campo da psicologia e são utilizadas para se estudar e compreender como aspectos da personalidade podem influenciar no processo de ensino e da aprendizagem. Já as competências da BNCC determinam as diretrizes para todo o processo de escolarização e construção dos currículos das instituições de ensino, envolvendo tanto aspectos atitudinais quanto procedimentais e de conteúdos que os estudantes brasileiros devem desenvolver durante toda a educação básica (NUNES, 2018).

A professora G é pontual ao relatar que, “em relação as competências socioemocionais eles me passam algumas coisas, mas de verdade eu não sei falar sobre isso. Essa complementação entre os documentos, acho que preciso ler mais sobre esse assunto, não sei o que são as CSEs” (PART.G), evidenciando, mais uma vez, a falta de oferta de formações sobre as CSEs e sobre a implementação da própria BNCC, o que contraria o discurso governamental trazido no referido documento.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 23).

Após análise das respostas dos participantes, fica claro que a maioria dos professores conhece superficialmente quais são as competências socioemocionais e como o desenvolvimento dessas competências pode contribuir com o trabalho pedagógico, porém a sua operacionalização não está clara tampouco fundamentada em teorias que a embasem, seja por falta de estudos mais aprofundados em sua graduação sobre os documentos educacionais; por falta de incentivo à formação continuada dos professores que muitas vezes necessitam dobrar sua jornada de trabalho para terem um salário digno e não conseguem aperfeiçoar seus conhecimentos; ou pelo fato de o Estado não oferecer ou proporcionar momentos de formação adequado aos professores. Isso pode contribuir para a consolidação de relações heterônomas em que o professor impõe seus valores aos alunos que os aceita por virem de alguém com maior poder ou autoridade diante dele, distanciando-se dos objetivos educacionais propostos tanto na BNCC quanto nos PCNs.

Ainda na **Subcategoria 5**, perguntamos se a BNCC traz explicações sobre como trabalhar o desenvolvimento das CSEs com os alunos nas aulas de arte. A coordenadora A não sabe ao certo se o documento aborda as explicações de como o professor deve sistematizar o trabalho com as competências socioemocionais, entretanto relata que conhece vários materiais de apoio à BNCC que trazem essas orientações e ajudam o professor a organizar seu trabalho pedagógico: “Não tenho certeza se isso está inserido dentro da BNCC, mas acredito que sim. Nós temos vários documentos orientadores que trazem explicações sobre o desenvolvimento dessas competências, mas acredito que tenha sim” (PART.A). A professora B corrobora o apontamento da coordenadora A afirmando que as explicações de como desenvolver o trabalho com as CSEs são oferecidas aos professores em outros materiais: “Essa explicação é apresentada no material que o professor recebe para preparar suas aulas” (PART. B).

Os participantes E, F e G respondem que sim, o documento traz explicações de como se trabalhar com as competências socioemocionais nas situações de ensino e de aprendizagem, entretanto nenhum deles sabe ao certo onde ou como estão descritas essas informações no documento: “Acredito que sim, pelo que tem sido oferecido pra nós eu vejo que sim. Não sei de que forma, mas acredito que sim” (PART.E). Já a professora G afirma, com certeza, que sim, porém apresenta, em sua resposta, apontamentos sobre as habilidades que constam na BNCC e que devem ser desenvolvidas durante as aulas: “Com certeza o documento traz, eu tenho um projeto para desenvolver com os alunos e como esses projetos são engessados eu só trabalho o que está lá. Os projetos já trazem quais habilidades eu tenho que trabalhar, as vezes já vem até as aulas preparadas” (PART.G).

As professoras C e D também constroem suas respostas apontando as habilidades descritas na BNCC como o ponto principal do documento; a partir da análise dessas habilidades, as professoras desenvolvem suas aulas para atender às exigências contidas no documento, como podemos observar na resposta da professora D:

Na BNCC eu encontro todas as habilidades que deverão ser trabalhadas na minha aula, mas eu não sei se existe essa parte que diz como trabalhar isso, mas no nosso currículo tem. Pra falar a verdade eu nunca procurei, eu vou direto nas habilidades pra saber quais eu vou trabalhar em cada aula (PART.D).

Além de a professora C relatar sobre as habilidades, podemos observar em sua resposta que ela deixa claro que sente falta de formação para poder desenvolver com mais propriedade suas aulas com base nas orientações da BNCC e demonstra seu esforço em elaborar aulas que sejam atrativas para os alunos e que desperte o interesse deles pela disciplina:

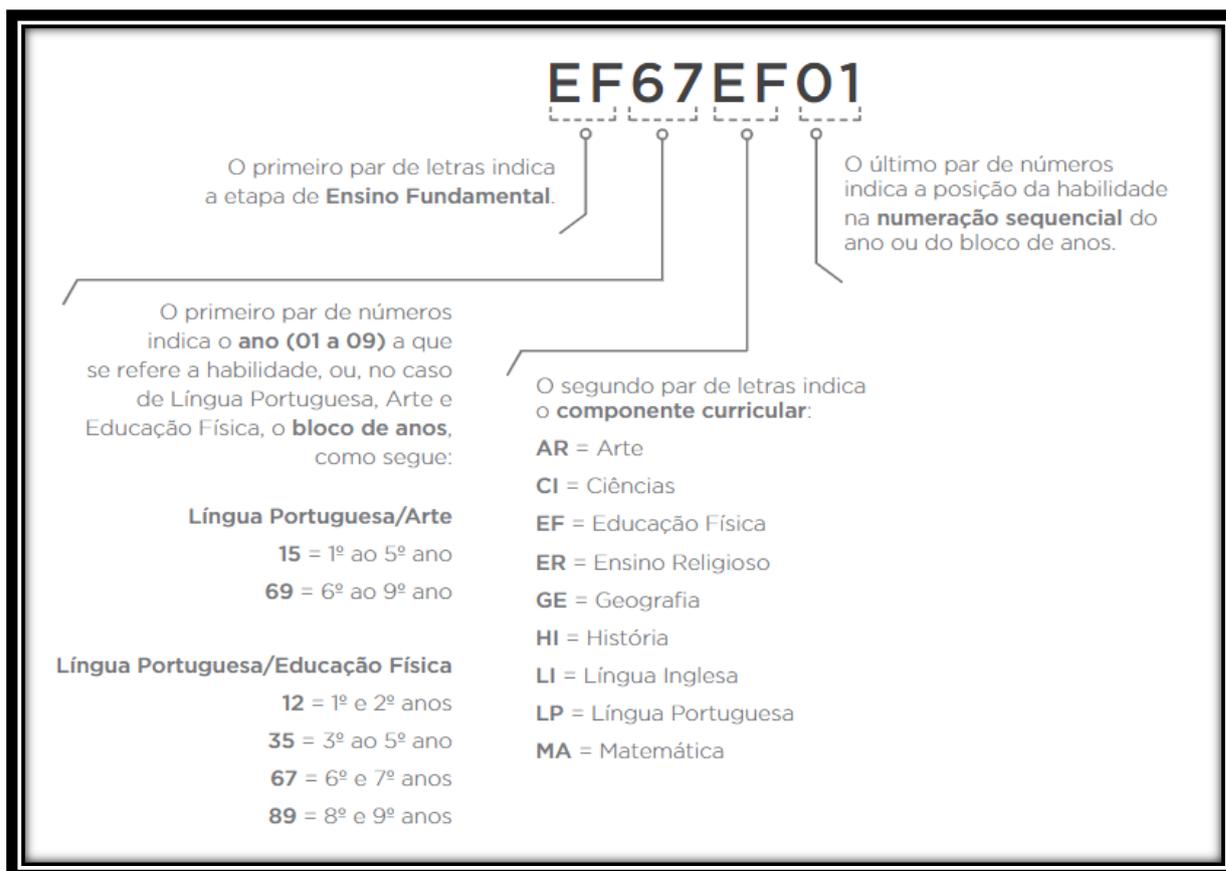
Eu sei mais sobre as habilidades, mas para trabalhar acho que precisa de mais ajuda, temos os planos, por exemplo na orientação de estudos temos as apostilas, mas tem hora que nem os professores conseguem entender o que está pedindo ali, precisa ser um pouco mais simplificada, pois tem horas que não sei o que é pra fazer. O documento fala sobre as competências mas não explica como fazer, ele dá um parâmetro pra você trabalhar mas cada professor tem seu jeito, não adianta eles colocarem que você tem que fazer isso, isso e isso, se eu não sei dar aula daquele jeito não vai fluir, eu como professora eu sigo a BNCC, procuro as orientações, mas eu gosto de inovar mudar alguma coisa trazer algo a mais, eu trabalho muito com powerpoint, mesmo que tenha a apostila, eu uso o powerpoint, procuro dar imagens e coisas que só deles verem eles vão entender melhor eu procuro dar algo a mais, eu procuro aprimorar do meu jeito (PART.C).

Distanciando-se dos apontamentos dos outros participantes, a professora H tem uma visão de que o documento é só mais uma “moda” na educação e que não traz mudanças significativas no contexto da sala de aula: “não usamos muito isso, a gente ouve naquele momento por que parece que tem uma cobrança sobre aquele tema, aí depois some, parece que é algo que está na moda, mas de fato na sala de aula não muda muita coisa” (PART.H).

Em relação às habilidades que foram citadas diversas vezes pelos participantes, segundo o discurso governamental, elas não descrevem ações ou condutas que devem ser realizadas pelo professor, nem induzem à opção por abordagens teóricas ou metodologias. Essas escolhas são contempladas nos currículos e nos projetos pedagógicos de cada escola, que devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2017).

As habilidades apresentadas no documento expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os alunos nos diferentes contextos escolares e em toda a educação básica, para tanto, elas são descritas de acordo com determinada estrutura, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 6 – Código das Habilidades



Fonte: BRASIL (2017, p. 30).

Também é necessário enfatizarmos que, segundo o discurso governamental, os critérios de organização dessas habilidades na BNCC expressam um arranjo possível, portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para a elaboração dos currículos de cada estado. Essa forma de apresentação, utilizada na BNCC, “tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos” (BRASIL, 2017, p. 31). Portanto, os participantes fizeram referências às aprendizagens que os alunos devem desenvolver durante as aulas de arte e não à forma como as CSEs devem ser desenvolvidas em seu trabalho pedagógico.

Na categoria III, sobre as competências socioemocionais e as contribuições para as relações de ensino e de aprendizagem nas aulas de arte, entendemos que essas competências podem ser desenvolvidas por meio do trabalho com a

construção de valores sociomoraes nas situações de ensino e de aprendizagem, fundamentados na Psicologia da Moralidade. Esses valores serão reguladores das aprendizagens socioemocionais, necessários para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos. Dessa forma, os valores sociomoraes são necessários para se viver para si e para o outro e são pautados na justiça, solidariedade, honestidade, respeito, cooperação e cuidado. O ensino socioemocional proporciona ao aluno o desenvolvimento da autonomia deste, contribuindo, de forma significativa, nas suas relações sociais e em seu desempenho cognitivo (BRUSANTIN, 2018; RIBEIRO, 2020).

Na **subcategoria 6** sobre a implementação das CSEs nas aulas de arte, perguntamos aos participantes da pesquisa como elas estão contempladas no PPP da escola em que eles trabalham. A participante A, como já apontou anteriormente, não tem contato direto com o documento das unidades que acompanha, mas acredita que seja fundamental que os PPPs das escolas contemplem as CSEs, já que existem projetos que as escolas devem realizar que trabalham diretamente com o desenvolvimento dessas competências: “Com a questão do conviva que aborda muito as questões socioemocionais acredito que isso seja explorado no PPP da escola” (PART.A). A professora C também acredita que as CSEs estejam contempladas no PPP da escola em que atua, pois as disciplinas da parte diversificada são pautadas no desenvolvimento dessas habilidades: “Trabalhamos bastante as competências socioemocionais na tutoria, orientação de estudos, no protagonismo juvenil trabalhamos bastante” (PART.C). A professora F corrobora o exposto, salientando que a escola trabalha com o desenvolvimento de projetos ao longo do ano e que, além desse trabalho, as competências socioemocionais devem fazer parte do dia a dia dos professores no desenvolvimento pedagógico de todas as disciplinas curriculares e não só as disciplinas da parte diversificada:

Ela tem que estar! Ah sim, porque quando fala das competências socioemocionais fala da empatia, do respeito, da tolerância ao estresse, autoconfiança, da tolerância à frustração. E assim, tem os projetos né, que você trabalha isso daí. E aí assim, a escola coloca que todas as disciplinas devem estar trabalhando todas as competências socioemocionais. Isso, de uma maneira geral (PART.F).

Todos os outros participantes (PART.B, D, G e H) relatam que consideram importante que as CSEs façam parte do PPP da escola: “As habilidades aparecem sim, é uma cobrança que aparece na sala de aula. Então com certeza essas

habilidades devem estar no projeto da escola” (PART.D). “Sim, mas não estou lembrada no momento” (PART.H). “Ainda estamos tentando entender essas novas competências, mas percebo que ela precisa estar presente em todos os momentos” (PART.B). Diante das respostas dos participantes, percebemos que, apesar de terem ciência da importância do desenvolvimento dessas competências e da necessidade de fazerem parte do documento, os professores não relataram onde e nem como esse tema é abordado no documento. O professor E ingressou na escola durante o desenvolvimento do documento: “como o projeto está sendo desenvolvido agora, eu não sei dizer, mas estamos trabalhando com as CSEs mas, não sei dizer como isso está contemplado no PPP” (PART.E), porém também não soube apontar com clareza como o tema está inserido no documento da escola. A professora G é a única que, apesar de também não conseguir identificar como as CSEs estão contempladas no documento, relata que a coordenadora constantemente se refere ao PPP nos momentos de estudo, inclusive a parte que se refere ao desenvolvimento das CSEs: “Sim, estão contempladas, não tenho certeza quais, mas estão sim. A coordenadora lê sempre o documento para nós” (PART.G).

Como já mencionado na subcategoria 1, entendemos que o PPP vai além de um agrupamento de Planos de Ensino; esse documento não é algo que deve ser construído e depois guardado ou arquivado, ficando obsoleto. O processo de construção do documento necessita ser vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo (VEIGA, 2011), dessa forma, além de compreender a importância da inserção das competências socioemocionais nesse documento tão importante da escola, acreditamos que toda a equipe escolar deva saber as implicações que o trabalho com essas competências exige e como seu desenvolvimento acontecerá nessa escola, para que, dessa maneira, as CSEs se tornem um elemento de transformação no trabalho pedagógico e na forma como as relações interpessoais acontecem, objetivando a formação de alunos mais críticos, autônomos e ativos na busca por uma sociedade mais justa e democrática para todos.

Ainda na subcategoria 6, perguntamos aos participantes: “Você considera que as CSEs devem fazer parte da cultura da escola? Como isso tem sido feito ou poderia ser feito?”.

A coordenadora do Núcleo Pedagógico de Arte (PART.A) relatou que, apesar de a preocupação com o desenvolvimento das competências

socioemocionais ser novidade na seara da educação, ela destaca como urgente a necessidade da incorporação desse trabalho nas escolas para a formação integral dos alunos e aponta também que, para que esse trabalho se concretize, toda a equipe escolar deve estar preparada para esse desafio, entretanto não deixa claro como a sistematização dessa mudança poderia acontecer ou se ela também se sente responsável por isso, como podemos observar em sua resposta:

Acredito que deva fazer parte da cultura da escola, não é um assunto novo, mas é novidade, o desenvolvimento das CSEs é urgente e deve fazer parte da cultura da escola, ele precisa estar inserido no cotidiano, na natureza da escola, são ações que precisam estar impregnadas em nós, mas que para isso acontecer vai levar um tempo pra que realmente aconteça essa transformação, do olhar para a necessidade, de olhar para o outro e para si mesmo. Eu acredito muito nisso, nessa necessidade e urgência de fazer parte de todas as ações da escola até que se torne natural (PART.A).

A professora D destaca que, para as CSEs se tornarem parte da cultura da escola, o professor deve compreender seus alunos em sua totalidade: “Não adianta o professor querer ensinar o aluno do portão pra dentro da escola. Saber quem é esse aluno, porque ele não aprende, as CSEs vêm justamente para isso, para que ele se torne um aluno competente, autônomo e solidário e protagonista” (PART.D). Corroborando, a professora C evidencia que já havia percebido esse movimento na educação em relação à preocupação com o desenvolvimento emocional dos alunos e destaca que acredita que isso tem contribuído para melhorar o aprendizado desses alunos e sua relação interpessoal, como podemos observar na resposta da participante:

Antes não tinha muito isso, mas agora se fala bastante sobre isso, de uns três anos pra cá, estão falando muito sobre isso e eu estou percebendo, eu acho que está tendo bastante retorno por que as crianças que estamos recebendo hoje não são iguais antigamente, antigamente você pegava uma sala com quatro ou cinco crianças de família desestruturada, hoje não, são quatro ou cinco com famílias estruturadas, então eu acho que essas habilidades socioemocionais estão ajudando bastante (PART.C).

Sabemos que, do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada; para que essa aprendizagem ocorra, é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes universalmente desejados sejam a base do relacionamento entre as pessoas e permeiem as escolhas dos assuntos a serem desenvolvidos no dia a dia da escola.

Os professores B, E e F não têm dúvidas em afirmar que é fundamental que as CSEs façam parte da cultura da escola e sobre quais os benefícios em relação a essa mudança: “Ela já é, faz parte de todas as disciplinas da parte diversificada como projeto juvenil, tutoria e projeto de vida. Além da Arte é claro, pois trabalha o tempo todo com as CSEs” (PART.B). “Sem dúvidas esse trabalho tem que ser desenvolvido, um aluno autônomo sabe o que ele precisa fazer, ele sabe o que tem que fazer em relação ao seu estudo e em todas as outras coisas” (PART.E). A professora F também destaca que, além de ser fundamental no desenvolvimento das disciplinas da parte diversificada do currículo das escolas, os professores da sua escola também desenvolvem as CSEs durante as aulas da parte comum:

Tem que fazer parte e lá na escola onde eu trabalho faz parte. Por exemplo, na tutoria, projeto de vida, protagonismo juvenil, dentro das eletivas. Dentro das diversificadas elas estão, assim, gritantes. Fazem parte o tempo todo. E os professores de cada disciplina, eles colocam também e entrelaçam essas competências que tem que ser trabalhadas também (PART.F).

Entretanto, na prática, os professores também devem reavaliar suas didáticas, não basta colocarem um conteúdo no quadro e explicá-lo oralmente; um currículo cognitivo-socioemocional exige uma aprendizagem baseada em metodologias ativas em que o aluno é o centro do processo de ensino e de aprendizagem. É necessário instigar a reflexão dos alunos e transformar a sala de aula em um espaço de simulação de situações reais do cotidiano, em que suas vivências serão valiosos instrumentos de aprendizagem (MAXI, [2020]).

A professora G observa que a escola não é composta somente por professores e alunos e destaca a importância de se desenvolver as competências socioemocionais com todos que fazem parte dessa estrutura tão complexa: “Sim, a equipe toda deveria desenvolver as CSEs, ou seja, a equipe gestora, pais e alunos” (PART.G). A participante H também concorda que as competências socioemocionais devem fazer parte da cultura da escola para a formação integral dos alunos e enfatiza a necessidade de haver formação para os professores poderem desenvolver, com mais propriedade, essas competências: “Deveria haver uma aula específica para falar sobre isso, até pra nós professores” (PART. H).

Valores sociomoraes são necessários para se viver para si e para o outro e são pautados na justiça, solidariedade, honestidade, respeito, cooperação e cuidado. Dessa forma, o ensino socioemocional fazer parte da cultura da escola auxilia o aluno no desenvolvimento do pensamento autônomo, ajuda na

sociabilização e a faz com que eles entendam regras de convívio social, sendo benéfico tanto na redução da violência como na melhora do desempenho cognitivo (BRUSANTIN, 2018; RIBEIRO, 2020).

Ainda na **subcategoria 6**, perguntamos aos entrevistados: “Você tem recebido orientações da coordenação pedagógica e/ou trocado experiências com os colegas de como trabalhar as CSEs com os alunos?”. A coordenadora (PART.A) responde que “Existem as reuniões do núcleo pedagógico e as CSEs são pautas recorrentes, também participamos de *lives* sobre o tema e quando o assunto é abordado dentro das orientações semanais de ATPC eu gosto muito de acompanhar e participar”. Percebemos que o tema está presente em suas formações e é um aspecto que atrai sua atenção, entretanto a coordenadora não deixa claro se ela repassa esses conhecimentos nos momentos em que ela faz formações com os professores de arte.

As professoras G e H dizem que não receberam nenhuma formação sobre as CSEs: “parece que vai ter alguma formação na escola sobre as CSEs, mas até o momento tudo o que eu trabalho com essas competências sou eu que desenvolvo” (PART.G). “Não, nem com a coordenadora nem com a PCNP de Arte (PART.H)”. Percebemos, na resposta da professora G, que ela utiliza o trabalho com as competências socioemocionais apenas quando ela julga necessário para resolver algum problema pontual, como uma briga por exemplo: “Não, eu trabalho as competências socioemocionais, mas de maneira bem básica, quando acontece alguma briga ou algum problema entre eles” (PART.G). Também ressaltamos que, na resposta da professora G, podemos notar que existem lacunas nas formações dos professores:

Na escola tinha uma professora que desenvolvia um trabalho com as CSEs e ela sempre recebia formação sobre o tema, mas, como ela saiu da escola não temos ninguém que tenha formação pois só ela recebia e as oficinas continuam acontecendo. Se tivéssemos uma apostila e material seria mais fácil, mas não temos, acabamos fazendo de qualquer jeito (PART.G).

A participante relata que existia uma professora nessa escola que recebia formações sobre as CSEs e, da forma como ela pontua, a escola atribuía a essa professora a responsabilidade de desenvolver o trabalho com essas competências como se elas fossem um conjunto de habilidades específicas a serem trabalhadas em uma única disciplina e por essa única professora. Com a fatídica saída desta, o

desenvolvimento da oficina necessitou continuar, mas é realizado de “qualquer jeito”, como relata a professora G.

O professor E é bem pontual em sua resposta e sintetiza o que vários professores demonstram ao responderem a essa mesma pergunta. “Sim, recebemos normalmente no sentido mais prático, não temos muito tempo para estudar a teoria, mas eles nos instruem como fazer na prática. Ela está sempre em contato comigo e sempre que precisamos estamos em contato” (PART.E). Esse “sentido prático”, como aponta o professor E, também aparece na resposta da professora C: “A PCNP de Arte ajuda bastante, quando dissemos que estamos sem ideias ela senta junto e ajuda, sempre nos orienta bastante e pede bastante ajuda também” (PART.C), assim como na resposta da professora F: “Esse ano que eu peguei projeto de vida, então assim, aí eu vou, procuro saber como que foi feito, o tipo de trabalho que já foi feito, como que faz. E a gente recebe aquele *feedback* legal dos colegas, da gestão” (PART.F). Notamos que as trocas de informações entre os professores e a equipe de coordenação estão mais voltadas para as questões relativas ao fazer pedagógico em como desenvolver um conteúdo e não voltadas a aspectos mais teóricos.

Já as professoras B e D relatam que não receberam nenhum tipo de formação com a PCNP de arte sobre as CSEs: “De forma direta com a PCNP não, temos um momento de estudo na parte da escola de forma virtual e assistimos formações sobre vários assuntos, mas sinto falta das formações pessoais, de ouvir os outros professores e isso é muito importante” (PART.B). Percebemos que a professora B aponta que aconteceram formações, porém de forma virtual, e destaca que sente falta dos encontros presenciais e considera esse contato muito importante para o desenvolvimento do seu trabalho. A professora D corrobora relatando que não recebeu formação para o seu trabalho com a disciplina arte, entretanto conversa com os colegas da escola sobre o tema: “Mas especificamente da disciplina de Arte ainda não, eu não tive nenhuma formação específica de Arte somente com os profissionais da escola” (PART.D).

Sobre a construção da autonomia moral na escola, existe a intensa relação entre o desenvolvimento moral do indivíduo e a qualidade das relações que a criança adquire ao longo de sua vida no meio social ao qual ela está inserida. Escolher um caminho metodológico e conhecer os desdobramentos dessa escolha influencia, de modo significativo, na formação moral de todos os alunos: “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). Por isso é importante que os professores tenham clareza da finalidade das regras que permeiam as relações dessas situações, assim como dos princípios que as embasam, uma vez que a construção dessas regras nasce a partir de uma demanda (TOGNETTA; VINHA, 2012). Fica evidente a necessidade de toda equipe escolar estudar e conhecer as implicações do trabalho com as CSEs, dessa forma, o trabalho pedagógico terá sentido e contribuirá, de forma significativa, para a formação integral dos alunos.

Para encerrar a **subcategoria 6**, analisamos as questões sobre o que os professores pensam em relação à equipe escolar desenvolver as suas próprias competências socioemocionais. A coordenadora A destaca que, em sua opinião, o fato de existirem tantos profissionais da educação adoecidos emocionalmente se deve justamente à ausência da perspectiva do trabalho com as competências socioemocionais na época em que eram estudantes:

Na nossa época como estudantes, o sistema de educação era totalmente diferente do que é hoje e o que foi construído em nós que se refira as questões do socioemocional? Alguns tiveram famílias bem construídas e tivemos essas questões construídas em nós, mas hoje temos um grande número de educadores com problemas emocionais, adoentados, depressivos, por que não temos em nós desenvolvido essas questões emocionais. Então é muito importante o desenvolvimento dessas competências com todos os profissionais da escola, do diretor até o funcionário da merenda. Se não for desenvolvido essas competências com todos não teremos um grupo unido, não adiante ser trabalhado só com os alunos e os professores não compreenderem essas questões (PART.A).

O professor E enfatiza que se cobra mais em relação ao desenvolvimento da sua criatividade, pois acredita que é a competência que mais se aproxima do seu trabalho com a arte: “Eu tenho essa preocupação, principalmente na questão da criatividade, assim ele vai ser autônomo, empático. Acredito que da minha parte é a competência que eu tenho trabalhado mais” (PART.E). Corroborando o exposto pelo professor E, a professora D evidencia que o professor deve sempre ser modelo para seus alunos, inclusive no desenvolvimento das competências socioemocionais, como podemos observar em sua resposta:

O professor é modelo, então temos que cobrar o que nós mesmos fazemos, como vou cobrar dos alunos que eles sejam organizados se o professor não é. Na orientação de estudos eu trabalho com meus alunos a organização, o aluno que não se organiza ele vai ter dificuldade em todas as disciplinas. Eu preciso ser o exemplo de comportamento construtivo para os alunos,

demonstrar curiosidade para aprender, ser organizado nas aulas e isso vai modelizar os comportamentos dos alunos se não as aulas ficarão vazias (PART.D).

A professora G pontua que o professor desenvolver as suas próprias CSEs deveria ser o primeiro passo desse trabalho, pois isso já implicaria em mudanças na forma como ele atua: “É o que eu gosto, desenvolver primeiro com os professores e isso vai ajudar a entendermos os alunos, a cada ano nos deparamos com classes diferentes e isso ajudaria a trabalharmos melhor” (PART.G). A professora F contribui com o exposto ressaltando que o professor que tem a compreensão das suas competências socioemocionais tem autonomia para enfrentar as diversidades que encontra todos os dias, em suas salas de aula:

Então cada turma tem um perfil diferente né! E tipo assim, cada sala que você entra é um universo diferente. Com identidades diferentes, atitudes diferentes. E aí a gente ter essa autonomia, o professor ter autonomia de estar trabalhando algumas competências que vai facilitar o trabalho dele, por assim dizer, é importante também (PART.F).

Percebemos, nas respostas das professoras B, C e H, que elas entendem as CSEs como uma questão ética, no sentido de que elas vão para a sala de aula para serem um modelo para seus alunos, sendo criativas, curiosas e abertas ao diálogo com seus alunos: “[...] dou espaço para trabalhar com essas questões de forma natural, trazendo essas relações as vezes de forma implícita, pensada no meu planejamento, mas de forma mais explícita é trabalhado nas outras disciplinas” (PART.B). “Tem muitos professores que precisam, chegam com problemas de casa e acabam descontando nos alunos, são muito arrogantes” (PART.H). De acordo com a participante C, os professores devem conhecer suas emoções para poderem conduzir as diferentes situações de ensino e de aprendizagem do dia a dia da sala de aula:

Sempre conversamos sobre isso, o aluno faz se ele vê o professor fazendo, se eu vou dar uma atividade pra ele ou vou ter que mostrar o que eu fiz, então se preparar emocionalmente, se você não está bem você precisa procurar ajuda, então sempre procuramos fazer momentos descontraído para aliviar o estresse, se não estivermos bem como vamos passar aquilo para o aluno, se você não está bem em casa o aluno não precisa saber que você está passando por aquilo, você tem que saber separar as coisas (PART.C).

Brusantin (2018) aponta que a ansiedade, o estresse, a insegurança, a dificuldade de concentração e a falta de inteligência emocional são elementos que não contribuem com as situações de ensino e de aprendizagem, porém eles estão

presentes entre a maioria dos estudantes brasileiros. Inevitavelmente, essas emoções interferem negativamente nas práticas pedagógicas e prejudicam o desenvolvimento intelectual dos alunos. Dessa forma, as habilidades trabalhadas nos processos de desenvolvimento socioemocional são essenciais para a formação de pessoas melhores, além de contribuírem na diminuição de desigualdades, capacitarem alunos e professores a desenvolverem sentimento de pertença pelas escolas bem como fomentarem o desenvolvimento de comunidades mais seguras, saudáveis e justas (CASEL, [2019]).

Na **subcategoria 7** sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais nas aulas de arte, perguntamos aos participantes: “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 dos alunos?”.

A coordenadora (PART.A) relata que acompanha o planejamento das aulas por meio dos planos de aulas que são entregues a ela e afirma que as CSEs estão contempladas nesses documentos e por meio dos relatos que ela recebe dos coordenadores e das próprias professoras. Ela considera que os resultados obtidos com esse trabalho são positivos.

As professoras F e G apontam que as competências socioemocionais não constam em seus planos de aula, porém, sempre que necessário, elas recorrem a essas competências para realizarem alguma intervenção durante suas aulas: “Eu trabalho conforme os problemas vão aparecendo eu pego o projeto pronto e faço a adequação de algumas turmas de acordo com a necessidade” (PART.G). “Quando eu estou trabalhando com eles e tem que entrar na parte do socioemocional ou tem que trazer uma reflexão, então eu os chamo para uma reflexão. E por incrível que pareça, eu não tenho problema para trabalhar esse tipo de assunto” (PART.F). A participante G ainda destaca que não desenvolve mais esse trabalho pois não tem conhecimento sobre o assunto e percebe que isso faz falta em sua prática: “Se eu tivesse mais conhecimento para poder criar minhas aulas sobre as CSEs seria maravilhoso para o desenvolvimento do aluno” (PART.G). Percebemos, nas respostas das professoras, que, apesar de não refletirem sobre a importância do desenvolvimento das CSEs durante a elaboração e planejamento das aulas, quando estão desenvolvendo sua prática, elas sentem a necessidade de recorrerem ao

socioemocional para tornar a sua ação pedagógica completa, possibilitando que o aluno participe da construção do conhecimento e não seja um mero espectador dentro da sala. De acordo com Moreno (2005, p.94), “o horizonte educativo deve ser o de promover a autonomia do aluno, não só nos aspectos cognitivos, mas também em seu desenvolvimento moral e social”.

Entre todos os participantes da pesquisa, somente uma professora relata que não trabalha com as CSEs em suas aulas: “Eu não trabalho, em meu plano de aula não tem nenhum item se referindo às CSEs” (PART.H). Já as professoras B e D apontam que as competências socioemocionais já são contempladas em algumas habilidades que fazem parte do currículo de arte e, dessa forma, acreditam que, mesmo indiretamente, estão desenvolvendo as CSEs: “Eu não coloco nos meus planos, mas algum detalhe já vem nas próprias habilidades que serão desenvolvidas nas aulas” (PART.B). “Eu escrevo na lousa o número das habilidades e eles conseguem perceber isso” (PART.D). A professora C utiliza as CSEs como forma de regular o comportamento dos alunos, chamando a atenção sobre essas competências, desenvolvidas em outros momentos, para que os alunos se comportem da maneira que a professora considera adequada: “O aluno desrespeita o outro então você retoma, lembra que já trabalhamos sobre isso, sobre empatia e se colocar no lugar do outro e isso ajuda no comportamento da sala” (PART.C). Diante do exposto, entendemos que os educadores devem reavaliar suas práticas pedagógicas, não basta colocarem um conteúdo no quadro e explicá-lo oralmente, um currículo cognitivo-socioemocional exige uma aprendizagem baseada em metodologias ativas em que o aluno é o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, é necessário instigarem a reflexão dos alunos e transformarem a sala de aula em um espaço de simulação de situações reais do cotidiano, no qual suas vivências serão valiosos instrumentos de aprendizagem (MAXI, [2020]). Dessa forma, a escola deve buscar estratégias que aumentem a possibilidade de que determinados valores éticos e morais sejam o fio condutor das relações desenvolvidas e possam se constituir como valores essenciais para os alunos (ARAÚJO; PUIG, 2007).

O professor E apresenta uma visão consciente do trabalho com as competências socioemocionais, possibilitando que, a partir dessa ação, as aulas de arte se tornem um ambiente fértil para a troca de experiências entre os alunos, de

forma crítica, respeitosa e integrada com o desenvolvimento dos conteúdos cognitivos, como podemos observar em sua resposta:

A disciplina de arte já leva o aluno a trabalhar com essas competências em seu cotidiano, trabalho de maneira muito natural pois as habilidades de arte já me levam a isso. No meu plano está descrito como trabalho com cada competência e isso ajuda muito para transformar esse aluno em um ser autônomo e preparado para a vida em sociedade (PART. A).

Dessa maneira, faz-se necessária a compreensão de que as CSEs compõem um modelo teórico vindo do campo da psicologia e são utilizadas para se estudar e compreender como aspectos da personalidade podem influenciar no processo de ensino e da aprendizagem. De maneira geral, o aluno que aprende a gerenciar suas emoções, desde os anos iniciais do processo de escolarização, tem mais condições para alcançar seus objetivos ao longo da vida. Demonstrar empatia pelo outro, criar e manter relações sociais positivas, tomar boas decisões, ou seja, desenvolver competências socioemocionais são ações que beneficiam o desenvolvimento dos educandos em todos os aspectos (BRUSANTIN, 2018).

Dando continuidade à subcategoria 7, perguntamos aos entrevistados quais os resultados positivos percebidos e quais as dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho com as CSEs nas aulas de arte.

Os professores C e G, assim como a coordenadora A, relatam que o aspecto mais significativo com o trabalho com as CSEs é a melhora no relacionamento entre professor e aluno: “O aspecto positivo seria a proximidade que os alunos tem com os professores que desenvolvem esse trabalho em suas disciplinas e o comprometimento com as aulas que eles demonstram” (PART.A). “Mas eu me identifiquei, os alunos se identificaram comigo, tivemos uma conexão, então me surpreendi em trabalhar com eles” (PART.C). “Quando eu faço algum trabalho sobre isso, é muito bom, quando tenho algum aluno com dificuldade eu trato aquele aluno com mais empatia e consigo ensinar esse aluno, já o professor que não tem esse olhar acaba dizendo que ele é mal educado e tudo” (PART.G). A participante G ressalta que os professores devem compreender como desenvolver de forma adequada as competências socioemocionais para não prejudicar a formação dos alunos: “[...] alguns professores podem até conhecer a BNCC, mas se ele não souber desenvolver as competências ele não vai conseguir conquistar seu aluno e assim ele será prejudicado” (PART.G). Segundo Piaget (1996, p. 64), “toda educação moral visa justamente fazer com que as crianças sejam capazes de

controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome de um ideal social ou grupal”. A respeito disso, Tognetta (2013) complementa apontando que é visível a diferença observada em relação à evolução cognitiva dos sujeitos oriundos de ambientes cooperativos, que desenvolvem uma educação alicerçada na razão e nos sentimentos - os professores não estão apenas preocupados em transmitir seu conhecimento, mas também com a formação das estruturas de pensamento, pois, para esses profissionais, os momentos de trocas entre os pares e de conflitos são fundamentais não só para se restabelecer o equilíbrio no ambiente escolar, mas também colaboram no processo de aprendizagem, contribuindo, assim, para que esses alunos reflitam por meio de juízos morais universalmente desejáveis.

Corroborando o exposto, a professora H relata que suas aulas são organizadas de maneira a possibilitarem que os alunos se sintam seguros para conversar e que percebam que toda a equipe escolar está ali para ajudar no desenvolvimento tanto cognitivo quanto emocional deles:

Mas em minhas aulas eu acabo conversando com os alunos sobre suas vidas, eu tenho um aluno que eu converso bastante com ele e percebo que ele é bastante depressivo, ele não faz nada, não interage com os outros alunos, então eu fui perguntar o porquê. Porque é estranho você ver um aluno de cabeça baixa que não faz nada, então ele disse que é depressivo, me contou sobre a família dele, então eu disse que ele precisava fazer um tratamento procurar um psicólogo, até falei para a coordenadora que disse que iria ajudar e isso melhora o meu relacionamento com os alunos (PART.H).

O professor E destaca que o trabalho com a formação integral do aluno torna a escola um ambiente mais agradável; devem-se envolver toda a equipe gestora e as famílias dos alunos para possibilitar que esse trabalho aconteça: “O nosso trabalho se torna mais fácil, quando dá certo desenvolver essas competências. Quando temos uma maior dificuldade recorremos a família e que envolve toda a equipe para ajudá-lo e permitir que ele continue seus estudos” (PART.E). A professora F observa que, ao longo do trabalho com o desenvolvimento das CSEs, os alunos adquirem maior maturidade e responsabilidade sobre sua aprendizagem: “Os resultados positivos são muitos. A gente observa ao longo do tempo a maturidade que eles vão atingindo, eles vão crescendo. Eles vão ficando realmente autônomos, porque a gente dá esse espaço para eles refletirem, perceberem e aprenderem” (PART.F).

Em relação aos aspectos dificultadores do trabalho com as CSEs, a professora B relata sobre a timidez de alguns alunos e com isso a dificuldade que eles encontram em participar das atividades e falarem sobre seus sentimentos diante da turma, como podemos observar em sua resposta:

Dificuldade na timidez dos alunos, eles têm dificuldade em se abrir e contar o que está acontecendo com ele e temos que incentivar de várias formas para que eles falem sem expor os alunos de alguma maneira, quando o aluno aceita o desenvolvimento dessas competências, eles se abrem e se transformam (PART.B).

Destacamos, na resposta da professora D, ao apontar que “[...] mas ainda temos alguns alunos que não se importam com isso” (PART.D), que o trabalho com o desenvolvimento das competências socioemocionais e a formação integral dos alunos deve superar as relações heterônomas que alguns desses alunos vivenciaram por muito tempo, quando havia alguém para lhe dizer o que aprender, como aprender e por que aprender. De acordo com Vinha e Tognetta (2009), Piaget aponta, em seus estudos, que os sujeitos têm papel ativo na construção dos valores e das normas de conduta, pois atuam e interagem com o meio, assim como o meio sobre eles. Não é isoladamente em seu convívio familiar ou na escola que a criança desenvolve seus valores morais, mas é o conjunto desses contextos que corrobora essa construção; são as situações complexas do dia a dia e suas experiências que possibilitarão que, desde pequena, a criança comece a construir seus valores, normas e princípios. Desse modo, os estudos da moralidade estão diretamente ligados à qualidade das relações que os indivíduos vivenciam em ambientes sociais, sendo necessário se possibilitar à criança vivências significativas em que aprendam a se relacionar em grupo e em ambientes que favoreçam a cooperação, a autonomia e o respeito.

Para finalizar a **subcategoria 7**, perguntamos aos entrevistados: “Diante do afastamento social que estamos vivendo e os 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?”.

A PCNP de arte (PART.A) destaca, em sua resposta, a dificuldade que alguns professores apresentam em enfrentar as mudanças que estão acontecendo na seara da educação e que exigem novas práticas e a utilização de novas ferramentas:

As participações ainda são muito baixas, existe a dificuldade de não estarmos ali frente a frente, assim eu poderia me desdobrar para atingir a todos e ajudar no desenvolvimento de suas habilidades e no remoto isso fica difícil. Alguns professores tem medo de enfrentar o novo e superar os desafios do uso das ferramentas tecnológicas e isso prejudica o aluno (PART.A).

A professora B demonstra que utilizou o trabalho com o desenvolvimento das CSEs para ajudar os alunos a refletiram sobre seus valores e a colocar em prática as questões que foram pontuadas durante as aulas: “Desenvolvemos várias atividades para falar sobre caráter, personalidade e relacionamento, usamos vídeos para estimular as conversas sobre valores e fizemos campanhas para eles colocarem em prática essas questões” (PART.B). A professora C destaca a falta que seus alunos sentem de se relacionarem com outros alunos e como essa interação é importante para o desenvolvimento emocional dessas crianças: “Então eu percebi como eles sentem falta do contato da escola, as vezes não é nem de estudar, mas de estar próximo aos amigos, de ter aquela rotina de sair e voltar, então isso me chamou bastante atenção” (PART.C).

O professor E evidencia a sua preocupação com o desenvolvimento emocional de seus alunos, ao relatar que, além de estar preocupado com esse tema durante o decorrer de suas aulas, ele utiliza as mídias sociais para postar vídeos com mensagens de reflexão para seus alunos:

Eu faço reflexões e posto nas mídias sociais para que os alunos reflitam sobre suas vidas e isso tem sido muito positivo, os alunos relatam que eles assistem os vídeos e conseguem pensar sobre as mensagens e acabam se sentindo mais valorizados e se aproximam mais da escola (PART.E).

As professoras D, G e H relatam sobre seus esforços para que os alunos continuem estudando no ensino remoto e apontam suas conquistas no atendimento individual desses alunos: “Nós trabalhamos alguns assuntos durante a tutoria, buscando entrar em contato com os alunos individualmente, para saber como eles estão e anima-los para retornarem seus estudos. Infelizmente com a pandemia todos teremos perdas” (PART.D). “Sim, sempre perguntamos sobre como os alunos estavam, pois foi um ano difícil, estavam sem comunicação nenhuma com os colegas da escola, alguns perderam pessoas da família e nós estamos ali para acolher esses alunos” (PART.H). A professora G comenta sobre a busca ativa, que foi um trabalho realizado pelos professores com o objetivo de não deixar nenhum aluno para trás, ou seja, eles estavam em constante comunicação com esses alunos

e suas famílias para ajudar no que fosse possível e estimulá-lo a continuarem a estudar:

Eu realizei a busca ativa entrando em contato com as famílias e conversando como eles estavam, sem ter preocupação com matéria ou estudo e isso foi muito positivo. As vezes pais que estavam passando por algum tipo de problema conseguíamos ajudar e isso fez com que os alunos se sentissem mais acolhidos pela escola e hoje nos tornamos amigos. Até hoje eles lembram de mim por esse trabalho e acabo sendo referência para eles no dia a dia da escola (PART.G).

Para Piaget (1998b, p. 118), do ponto de vista moral, a relação de cooperação possibilita o “desabrochar de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência, prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos.” A autora Tognetta (2003) corrobora a ideia escrevendo que a moral está no respeito porque, por meio deste, se legitima um sistema de valores enquanto parte do contrato, sendo que, se a obediência é heterônoma, o sujeito apenas aceita a regra, sem legitimá-la. Dessa forma, fica evidente a importância do trabalho citado pelas professoras, de maneira que os alunos conseguem perceber seus professores como profissionais que se preocupam com suas particularidades e a escola como um ambiente aberto e fértil para que as relações de confiança, respeito e cooperação aconteçam.

A professora F destaca o aprendizado que a adaptação ao ensino remoto trouxe para sua prática pedagógica:

A gente aprendeu muita coisa na pandemia. A mexer com as plataformas todas. Então eu inseria os vídeos que eles queriam ver, era só clicar na atividade e o vídeo já ia direto aonde eu queria. Uma pesquisa que eu queria que eles fizessem, era só clicar que já ia direto na página que eu queria. E aí, o WhatsApp aberto, nós tínhamos o dia em que a gente fazia o atendimento online só para eles tirarem dúvidas, para eles verificarem, para eles reverem as atividades. Então assim, foi feito todo um aparato dentro daquilo que a gente sabia e daquilo que estávamos descobrindo. Muitas plataformas aí disponíveis que a gente nunca soube que tinha disponível ao nosso alcance e daí a gente usa. E agora a gente vai voltar para o presencial, e a gente pretende continuar, evoluir a forma de dar aula, de levar para a sala de aula. Falei para as meninas “vou comprar um Datashow, porque eu preciso de um Datashow”. Porque você vai se diversificando, vai aprendendo algumas técnicas. A sua aula vai ficando um pouco mais fluida, mais tranquila. E é aquilo “é o que tem pra hoje, a gente topa”, professor é assim (PART.F).

Wadsworth (1997) aponta que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é uma adaptação e que, da mesma maneira como ocorre o desenvolvimento biológico,

a mente e o corpo não funcionam separadamente um do outro, assim, a atividade mental está ligada ao desenvolvimento da atividade biológica. Nas palavras do autor, “Assim como nós nos adaptamos biologicamente ao meio, também nos adaptamos intelectualmente” (WADSWORTH, 1997, p.161). A partir das repostas dos entrevistados, percebemos como foi significativa a movimentação que o afastamento social provocou na educação, professores transportaram suas aulas para a modalidade remota de uma hora para outra e foram desafiados a saírem de suas zonas de conforto e a continuarem a ensinar seus alunos. Destacamos como foi importante o trabalho com o desenvolvimento das CSEs para os alunos superarem esse desafio e que a adaptação à nova realidade que se constitui deixará marcas significativas nas relações entre professores e alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os objetivos gerais desta pesquisa foram analisar e compreender a concepção docente sobre o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos do ensino fundamental II das escolas pertencentes a determinada Diretoria de Ensino do interior paulista e respondendo às questões que nortearam o desenvolvimento da pesquisa - Qual a percepção dos professores de arte das escolas públicas estaduais do ensino fundamental II em relação à BNCC? Como eles entendem a complementação que a BNCC traz em relação aos PCNs, com foco na aprendizagem, ênfase nas Competências Gerais da Educação e, mais especificamente, as CSEs? - concluímos que o Projeto Político Pedagógico das escolas não deve ser um documento presente apenas nos momentos em que é construído coletivamente por toda a equipe escolar, mas deve ser vivenciado no dia a dia das instituições, garantindo o desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado em seus princípios e nos interesses de toda a comunidade escolar. Entretanto, as entrevistas demonstraram que, na maioria dos casos, os professores conhecem o documento, sabem da importância deste, mas não compreendem como o conteúdo descrito nele interfere no planejamento de suas aulas e nas suas tomadas de decisões dentro da sala de aula, dando a impressão de que é simplesmente mais um documento como tantos outros que existem na escola, sendo somente mais uma burocracia que deve ser elaborada para depois ser arquivada. Destacamos também que os gestores das escolas, sobrecarregados com as questões burocráticas intrínsecas ao seu trabalho, muitas vezes acabam construindo o documento sozinhos e repassando para o restante do grupo apenas para ciência e aceitação do que já está pronto, contribuindo para que o PPP não tenha a importância que deveria ter. Conhecer o documento significa enxergar a escola através dos olhos de inúmeras pessoas que fazem, e fizeram, parte da sua história e construíram um documento que carrega em si os anseios dessa comunidade e as esperanças desta em relação ao futuro de suas crianças.

Ainda sobre a construção do PPP das unidades de ensino, destacamos que, em decorrência dos entraves do sistema educacional, os professores não têm tempo nem oportunidade para pensarem em teorias educacionais, estão sobrecarregados

com as demandas externas e procurando meios de trabalhar com a indisciplina dos alunos. Os professores recorrem ao que aprenderam durante a graduação e que validaram nos seus primeiros anos de experiência no magistério, para desenvolverem seu trabalho pedagógico com os alunos, deixando de lado sua formação continuada e a busca por teorias que poderiam contribuir para o melhor desenvolvimento de sua prática educacional. Alguns entrevistados foram assertivos em apontar autores e teorias educacionais, porém nenhum deles se posicionou a partir desse conhecimento, demonstrando que, para além de constar nos PPPs das escolas, essas teorias devem ser do entendimento de todos e que seu estudo deve fazer parte da rotina da equipe escolar. Dessa forma, percebemos que alguns professores de arte ainda não compreendem por completo os documentos que norteiam o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e necessitam de mais informações sobre o assunto, além da organização por parte da equipe gestora, de momentos de formação para que esse estudo aconteça de forma efetiva e seja agente de transformação da prática docente.

Em relação à percepção dos professores sobre a BNCC, destacamos a visão fragmentada que a maioria dos entrevistados apresentou, ou seja, de que é um documento que aparentemente só contém os conteúdos que os professores devem desenvolver e quais as habilidades que devem ser trabalhadas no decorrer de suas aulas. Também evidenciamos que, em quase todas as respostas, os professores apontaram o documento como regulador do ensino em todo o território nacional, ou seja, que o documento padroniza os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores em todas as regiões do país, trazendo uma visão pedagógica que não leva em consideração as particularidades dessas regiões e, conseqüentemente, das diferentes culturas que existem em um país continental como o Brasil. Com a análise do documento, percebemos outros aspectos que consideramos importantes e que não foram citados pelos entrevistados: o discurso governamental sobre a BNCC indica que o trabalho pedagógico deve ser pautado no desenvolvimento de dez competências gerais, evidenciando que a educação básica deve primar pela formação integral dos alunos, assumindo uma perspectiva de formação que considera as particularidades deles e possibilita que sejam sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, fortalecendo as relações democráticas inclusivas e proporcionando que a escola se torne um ambiente de respeito às

diversidades e um campo fértil para o trabalho com o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

A BNCC amplia as possibilidades de discussão sobre a importância do desenvolvimento emocional dos alunos, uma vez que apresenta competências que vão além do trabalho com os conteúdos cognitivos. Afinal, a sociedade atual demanda a formação de indivíduos que estejam preparados para enfrentarem os desafios da vida moderna, tanto no campo cognitivo como no emocional. A escola tem papel fundamental nesse cenário e, para atuar de forma efetiva, é mister que professores e gestores estejam preparados para acompanharem as novas demandas educacionais e garantirem a formação integral dos alunos.

Entretanto, ficou evidente que a maioria dos participantes das entrevistas não recebeu orientações ou participou de formações sobre o desenvolvimento das CSEs e, dessa forma, apresentam conhecimento superficial das competências socioemocionais e como o trabalho para desenvolvê-las pode contribuir positivamente na formação dos alunos. Seus apontamentos ficaram no âmbito das experiências que cada um teve ao longo de sua vida com essas competências, e o trabalho com as CSEs foi relatado como uma espécie de metodologia de resolução de conflitos. Dessa maneira, faz-se necessária a compreensão de toda a equipe escolar de que as CSEs compõem um modelo teórico vindo do campo da psicologia e são utilizadas para se estudar e compreender como aspectos da personalidade podem influenciar significativamente no processo de ensino e de aprendizagem.

Além de compreender a importância da inserção das competências socioemocionais no Projeto Político Pedagógico das escolas e nos Planos de Ensino dos professores de arte, acreditamos que toda a equipe escolar deva saber as implicações que o trabalho com essas competências exige e como seu desenvolvimento acontecerá para que as CSEs se tornem um elemento de transformação no trabalho pedagógico e na forma como as relações interpessoais acontecem, objetivando a formação de alunos mais críticos, autônomos e ativos na busca por uma sociedade mais justa e democrática para todos.

De maneira geral, o aluno que aprende a compreender suas emoções desde os anos iniciais do processo de escolarização tem maiores possibilidades de alcançar seus objetivos ao longo da vida. Ter empatia pelo outro, desenvolver e manter relações sociais positivas, tomar decisões com base no bem de todos, ou

seja, desenvolver competências socioemocionais são ações que beneficiam o desenvolvimento dos educandos, de forma integral.

Consideramos fundamental a aproximação de dois campos de estudo, o das CSEs e o do trabalho com a construção de valores morais nas situações de ensino e de aprendizagem, fundamentados na Psicologia da Moralidade, valores que serão reguladores das aprendizagens socioemocionais, necessários para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos. Valores sociomoraais são necessários para se viver para si e para o outro e são pautados na justiça, solidariedade, honestidade, respeito, cooperação e cuidado.

O desenvolvimento do trabalho com os valores morais nas aulas de arte possibilita que os alunos sejam capazes de regular seus sentimentos e suas emoções em nome de um ideal que não é só os seus, mas do grupo em que estão inseridos, contribuindo para a sua formação como sujeitos autônomos, solidários e competentes. Com as respostas dos participantes, percebemos que o desenvolvimento moral nas aulas de arte é um tema que se relaciona diretamente com a matéria, pois a disciplina exige a apreciação e a percepção de pontos de vista que não são os dos alunos, mas de artistas que expressaram seus conflitos internos e externos, registraram fatos históricos e eternizaram suas emoções por meio das linguagens artísticas. Alguns professores relataram ter consciência desse aspecto da arte e que já desenvolvem estratégias para trabalharem com seus alunos, entretanto percebemos a necessidade da formação continuada dos professores e da coordenadora pedagógica para que esse trabalho seja desenvolvido à luz de um referencial teórico e não somente com base em suas experiências pessoais, o que pode contribuir para a consolidação de relações heterônomas em que o professor impõe seus valores aos alunos que os aceita por virem de alguém com maior poder ou autoridade diante deles, distanciando-se dos objetivos educacionais propostos tanto na BNCC quanto nos PCNs. Pudemos perceber isso na participação da PCNP de arte, que considera que a autonomia do aluno está relacionada à forma como ele pode ser útil para a sociedade, e de outros professores que relacionam a moral como sinal de obediência e bom comportamento, pelos quais o aluno aceita o que lhe é imposto, sem reclamar ou questionar.

Não é isoladamente em seu convívio familiar ou na escola que o aluno desenvolve seus valores morais e suas competências socioemocionais, mas é o conjunto desses contextos que possibilita essa construção, sendo necessário se

possibilitar ao aluno vivências significativas, em que aprenda a se relacionar em grupo, e proporcionar ambientes que favoreçam a cooperação, a autonomia e o respeito. É importante ressaltarmos que a função da escola é justamente a de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, auxiliando na construção de conhecimentos e de valores morais.

Percebemos, nas respostas de todos os participantes, que, mesmo sem compreenderem de forma significativa o que são as competências socioemocionais ou como operacionalizar esse trabalho em suas aulas de arte, se mostraram preocupados não só com a construção de conteúdos cognitivos, mas em relação à forma como os alunos se relacionam com a escola e com a disciplina, demonstrando respeito e compromisso com a educação e com a forma ética e respeitosa com que realizam seu trabalho.

Diante do exposto, confirmamos a hipótese desse trabalho de que, frente às dificuldades de formação e infraestrutura, os professores de arte não têm conseguido desenvolver adequadamente as aprendizagens socioemocionais para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos.

Como professor de arte da rede estadual de ensino, eu gostaria de deixar como sugestão a elaboração de um ambiente virtual para os professores de arte de cada Diretoria de Ensino, para que nele sejam disponibilizadas materiais de estudo referentes ao desenvolvimento das CSEs; que exista um espaço para os professores socializarem suas práticas com esse trabalho; e também que encontrem, nesse ambiente, um lugar seguro e respeitoso para compartilharem suas angústias e dificuldades em relação ao seu trabalho. Dessa forma, além de informação, os professores terão a possibilidade de experienciar um ambiente que valoriza sua individualidade, respeita as diferenças e possibilita o desenvolvimento de suas próprias competências socioemocionais.

Sabemos que o estudo sobre as CSEs e a construção de valores sociomoraes nas aulas de arte não se esgota aqui, entretanto nosso trabalho abre caminhos para a realização de novas pesquisas. Por fim, esperamos trazer contribuições para o ensino da arte e fornecer subsídios para a discussão e a ampliação dos conhecimentos sobre o assunto, que possam contribuir para o desenvolvimento de situações de ensino e de aprendizagem nas aulas de arte, voltadas para a formação de alunos autônomos que estejam preparados para os

desafios da vida cotidiana e capazes de utilizar a arte para se expressar e serem agentes de transformação da sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, U. F. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J.M. Pontuando e contrapondo. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, p. 107-140.
- ARAÚJO, U. F. Pedagogia de Projetos e Direitos Humanos: caminhos para uma educação em valores. **Proposições**, v.19, n.2, p. 193-204, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/4C4TS3TWm4z3DhthHTPSsjn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- ARGÜÍS, R. *et al.* **Tutoria**: com a palavra, o estudante. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.16.
- BARBOSA, A. M. Arte educação. *In*: ZANINI, Walter (org.) **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983. v. II. p.1076-1095.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectivas S.A, 1996.
- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. TAVARES, B. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARRIOS GONZÁLEZ, A. M. **Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental?: desenvolvimento moral, cultural e práticas educativas**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13148>. Acesso em 18 de dez. 2021.
- BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.
- BIAGGIO, A. M. B. **Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola**. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre v.10 n.1, 1997. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721997000100005>.

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

BORDIGNON, N. A. Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior. **Revista Lasallista de Investigación**, Caldas, v. 8, n. 1, p. 16-27, 2011.

BRAGA, A. L. **A dimensão socioemocional**: sua importância no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando. 2020. 106 f. Dissertação (mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9293>. Acesso em: 20 de dez. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Brasília: Senado Federal, 1980. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/390417/publicacao/15629621>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 09 de jun. 2021.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 15 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O artigo 7º da lei número 5.692/71 no ensino de 2º Grau**. Brasília: MEC: 1978.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017, 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC/SEB, 2019.

BRUSANTIN, R. C. V. Competências socioemocionais na BNCC: conheça cada uma delas para a educação infantil. **AIX Sistemas**, 2018. Disponível em:

<https://educacaoinfantil.aix.com.br/competencias-socioemocionais-na-bncc/>. Acesso em 12 nov. 2021.

CASEL. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. **Saiba o que é e quais são os benefícios da aprendizagem socioemocional**. [2019]. Disponível em: <https://vilaeducacao.org.br/blog/index.php/saiba-o-que-e-e-quais-sao-os-beneficios-da-aprendizagem-socioemocional/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CARVALHO, C. Uma reflexão acerca das artes visuais sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v.10, n. 3, 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5981/3412>. Acesso em: 12 out. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIAROTTINO, Z. R. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo, EPU. 1988.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment**. Nova York: Cambridge University Press, 1987.

CÓRDOVA PENA, A.; ALVES, G.; PRIMI, R. Habilidades socioemocionais na educação atual. **Boletim Técnico do Senac**, v. 46, n. 2, 28 ago. 2020.

COSTA, A. C. G. A presença educativa. *Modus Faciendi*. 2. ed. Belo Horizonte. 2001.

COSTA, A. C. G. Por uma educação interdimensional. *In*. GOMES, C. A. (org.). **Abrindo Espaços: múltiplos olhares**. Brasília: UNESCO, 2008, p. 196-206.

COUTO, L. L. M. **Educação em valores morais no ensino fundamental: levantamento de experiências e intervenção com educadores**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11260>. Acesso em: 18 dez. 2021.

DELORS, J.; MUFTI, I. A.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM, W.; KORNHAUSER, A. MANLEY, M.; QUERO, M. P.; SAVANÉ, M.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; SUHR, M. W.; NANZHAO, Z. **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: MEC-UNESCO: 2010. (Obra publicada originalmente em 1996). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 02 nov. 2021.

FERNANDES, D. C. **A atuação docente e a visão moral dos professores nas relações pedagógicas no ensino fundamental**. 2014. 121 f. Tese (Doutorado em

- Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19584>. Acesso em: 15 out. 2021.
- FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRÓES, O. CAMPOS, O. **Regimento e administração escolar**. São Paulo: Dinâmica Educacional, 1981.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Inta EAD. 2014.
- FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. *In*: GADOTTI, M. ; ROMÃO, J. E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2001, p.33-41.
- GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n.3, p. 393-405., set/dez. 2003.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.
- GOULART, I. B. **Piaget experiencias básicas para utilização pelo professor**. 26 ed. Petrópolis RJ. Vozes, 2010.
- HENCKE, J.; SILVA, J. A. Cartografia do Ensino de Artes no Brasil: das Belas Artes a BNCC. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1112>. Acesso em: 6 jan. 2022. DOI 10.23899/relacult.v5i4.1112.
- IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KANT, I. Fundamentos da metafísica dos Costumes. *In*: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- KOHLBERG, L. Estádios Morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *In*: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (org.). **El mundo social em La mente infantil**. Madri: Aliança Editorial, 1989.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.; **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo; Summus, 1992.
- LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6.ed. São Paulo: Heccus, 2003.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18813309>. Acesso em: 20 set. 2021.

LUCK, H. **A ação Integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Rio de Janeiro: Editora LTDA, 1996.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACEDO, L. D; PIAGET, J. *et al.* **Os procedimentos da educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

MAXI. Sistema de Ensino. **Socioemocional segundo a BNCC**. São Paulo: Somos, [2020]. Disponível em: <https://www.sistemamaxi.com.br/material-didatico/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MAZZINI, P. F. **As práticas morais em uma escola democrática**: um estudo do ambiente sociomoral. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153026>. Acesso em: 15 out. 2021.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. 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: 18 set. 2021.

MIGNONE, F. **Educação é cultura**. Brasília: Editora Bloch, 1980. v.3.

MONTANHA, L. T. **O papel dos professores na construção da autonomia moral dos alunos: como pensam e o que fazem**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em

educação) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152445/mano_amp_dr_mar.pdf?sequence=3. Acesso em: 15 de nov. 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, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-210, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí. RS. Unijuí, 2016.

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

NUNES, B. Encarando bullying, brigas e ansiedade nas escolas: um livro em PDF sobre as socioemocionais. **Nova Escola**, set. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12587/encarando-bullying-brigas-e-ansiedade-nas-escolas-um-livro-digital-gratuito-em-pdf-sobre-as-socioemocionais>. Acesso em: 28 nov. 2021.

PIAGET, J. El psicoanálisis y relaciones con la psicología del niño. *In*: DELAHANTY, G. Perrès (org.). **Piaget y El psicoanálisis**. México: UAM, 1994a. p. 181-290.

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

PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. *In*: MACEDO, L. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

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

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org.) **Jean Piaget**: sobre a Pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p. 113-129.

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

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

PIMENTEL, L. G; MAGALHÃES, A. D. T. V. Docência em arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234>. Acesso em: 06 jan. 2022. DOI <https://doi.org/10.22456/2357-9854.83234>.

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

PUIG, J. M. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. *In*: ARGÜIS, R. *et al.* **Tutoria**: com a palavra, o aluno. São Paulo: Artmed, 2002. p. 27-34.

ROSENDO, D. LAPA, F. B. Educação E(M) Direitos Humanos E BNCC: Competências Socioemocionais e ética ambiental. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 11, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.40385> . Acesso em: 5. out. 2021.

REYNAUD, R. M. **Projeto Político Pedagógico Escolar**: instrumento de mudança ou a própria mudança? A Escola do Ceará, uma experiência a ser compartilhada. 2000. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2000.

RIBEIRO, B. O que a BNCC diz sobre o ensino socioemocional? **Sistema Maxi**, 2020. Disponível em: <https://www.sistemamaxi.com.br/o-que-a-bncc-diz-sobre-o-ensino-socioemocional/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do programa ensino integral**: escola de ensino integral. São Paulo: Secretaria de Educação, [2012]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em 28 dez. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 99-126.

SILVA, I. A. **Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental**: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola. 2018. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152705>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SILVA, C. G. **Dimensões da gestão escolar**: saberes e práticas do diretor de escola. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9860/1/Camila%20Godoi%20da%20Silva.pdf?cv=1>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SIQUEIRA, F. Q. **Adesão a valores essenciais para uma educação moral e concepções sobre o papel da escola**: relações com a formação de professores do ensino fundamental. 2019. 127 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/207735>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SOUSA, J. V. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.) **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001. p. 215- 237.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. São Paulo-SP.Ed. Ática, 2001.

TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre a construção da solidariedade na escola: a exigência dos aspectos cognitivos e afetivos a serem considerados. *In*: ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (org.). **PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil**. 8. ed. Campinas: Book, 2013. p. 223-230.

TOGNETTA, L. Estamos preparados para incorporar as competências socioemocionais da BNCC? **Nova Escola**, ago. 2018.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12358/estamos-preparados-para-incorporar-as-competencias-socioemocionais-da-bncc>. Acesso em: 25 ago. 2020.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras. Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral**. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. VINHA, T. P. As regras e o ambiente sociomoral da sala de aula. *In*: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2011.

VILARRASA, S. G; MARIMÓN, M. M; **Resolução de conflitos e aprendizagem**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

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: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3316>. Acesso em: 15 out. 2021.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZUCCOLI, M. C. S. A. **Ser e conviver**: temas contemporâneos transversais e educação em valores no ensino médio. 2021. 92 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204353>. Acesso em: 03 nov. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PCNP-Arte)

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS NAS AULAS DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS PÚBLICAS.

Nome dos Pesquisadores: Fernando Bruzatti

Nome da Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1- Natureza da pesquisa: o sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o desenvolvimento das CSEs para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos de arte do ciclo II das escolas pertencentes a determinada diretoria de ensino do interior paulista.

2- Participantes da pesquisa: A pesquisa será realizada com professores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas do ensino fundamental II, pertencentes a determinada Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo. Visto que a participação desses sujeitos será totalmente voluntária, explicitamos 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 (P.P.P.), BNCC e Planos de Aula.

3 - Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o (a) sr.(a) permitirá que os pesquisadores Fernando Bruzatti e Vitória Marina Ferreira Pires colem dados por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndices C e D) o(a) coordenador(a) pedagógico e professores de arte, para que possam investigar sobre o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos de arte.

4- O (a) sr.(a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda 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 do(a) pesquisador(a) 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, sendo realizada com o(a) coordenador (a) pedagógico (a) e professores de arte, do ensino fundamental II. A entrevista tem o objetivo geral de “Analisar e compreender a concepção docente sobre o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos de arte do ensino fundamental II das escolas pertencentes a determinada Diretoria de Ensino do interior paulista”. Como também contará com os seguintes objetivos específicos: verificar a concepção do coordenador pedagógico e dos professores 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 Planos de Ensino de escolas e professores de arte pertencentes a uma Diretoria de Ensino do interior paulista. Em virtude da Pandemia Covid-19, com a incerteza do cenário de tratamentos e/ou cura, respeitando o distanciamento social, as entrevistas poderão ser realizadas por meio de videoconferência.

6 - Riscos e desconforto: considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como psicológico, intelectual ou emocional, que dizem respeito a constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse ou cansaço. O entrevistado será informado de que não há obrigatoriedade em responder, ou que, se necessário, seja reavaliado outro momento no qual possa ser concluída a entrevista, em um momento no qual o entrevistado esteja mais confortável para responder às perguntas. 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 o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicarmos 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, com o (a) pesquisador (a) se comprometendo 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: Fernando Bruzatti/ 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 B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR(A) DE ARTE)**

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS NAS AULAS DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS PÚBLICAS.

Nome dos Pesquisadores: Fernando Bruzatti

Nome da Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1- Natureza da pesquisa: o (a) sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o desenvolvimento das CSEs para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos de arte do ciclo II das escolas pertencentes a determinada Diretoria de Ensino do interior paulista.

2- Participantes da pesquisa: a pesquisa será realizada com professores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas do ensino fundamental II, pertencentes a determinada Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo. Visto que a participação desses sujeitos será totalmente voluntária, explicitamos 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 (P.P.P.), BNCC e Planos de Aula.

3 - Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, o (a) sr.(a) permitirá que os pesquisadores Fernando Bruzatti e Vitória Marina Ferreira Pires colem dados por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice C e D) o(a) coordenador(a) pedagógico e professores de arte, para que possam investigar sobre o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos de arte.

4- O (a) sr.(a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda 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 do(a) pesquisador(a) 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, sendo realizado com o(a) coordenador (a) pedagógico (a) e professores de arte, do ensino fundamental II. A entrevista tem o objetivo geral "Analisar e compreender a concepção docente sobre o desenvolvimento das CSEs para a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos de arte do ensino fundamental II das escolas pertencentes a determinada Diretoria de Ensino do interior paulista". Como também contará com os objetivos específicos: verificar a concepção do coordenador pedagógico e dos professores 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 Planos de Ensino de escolas e professores de arte pertencentes a uma Diretoria de Ensino do interior paulista. Em virtude da Pandemia Covid-19, com a incerteza do cenário de tratamentos e/ou cura, respeitando o distanciamento social, as entrevistas poderão ser realizadas por meio de videoconferência.

6 - Riscos e desconforto: considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como psicológico, intelectual ou emocional, que dizem respeito a constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse ou cansaço. O entrevistado será informado de que não há obrigatoriedade em responder, ou que, se necessário, seja reavaliado outro momento no qual possa ser concluída a entrevista, em um momento no qual o entrevistado esteja mais confortável para responder às perguntas. 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 o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicarmos 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, com o (a) pesquisador (a) se comprometendo a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se 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: Fernando Bruzatti/ 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 - PROFESSOR COORDENADOR DO
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE ARTE**

**Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO
DE VALORES MORAIS NAS AULAS DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II
EM ESCOLAS PÚBLICAS.**

Parte 1 – Identificação do perfil do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

1. Formação acadêmica:

Graduação _____

Especialização (360h) _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Participação em eventos ou capacitação da área:
Quando foi o último? Ano: _____

2. Contrato de trabalho com o Estado de Educação de SP.

Concursado efetivo: _____
Ingressou em: ____/____/____

Concursado temporário: _____
Ingressou em: ____/____/____

Outra categoria? Qual? _____
Jornada de trabalho: _____

3. Exercício da docência em outra instituição:

4. Exercício de outra atividade:

Parte 2- Questões

1. Como você define o papel do professor coordenador do Núcleo Pedagógico de Arte?

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 sobre os 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 PCN, com foco na aprendizagem, ênfase nas Competências Gerais da Educação e mais especificamente as CSE? O que são as CSE e qual a sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno?

12- A BNCC traz explicações sobre como trabalhar as CSE com os alunos? De que forma?

13- Como as CSE estão contempladas no PPP da sua escola?

14- Você considera que as CSE 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 CSE?

16- Como você tem feito as orientações aos professores sobre as Competências Gerais da BNCC e mais especificamente as CSE?

17- O que você pensa sobre a equipe escolar desenvolver as suas CSE?

18- Você tem conhecimento de como o professor está trabalhando a construção das CSE, 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 CSE?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSOR(A) DE ARTE

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS NAS AULAS DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS PÚBLICAS.

Parte 1 – Identificação do perfil do(a) professor(a) de ensino médio e técnico

1. Formação acadêmica: _____

Graduação _____

Especialização (360h) _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Participação em eventos ou capacitação da área:
Quando foi o último? Ano: _____

2. Contrato de trabalho com o Estado de Educação de SP.

Concursado Efetivo: _____
Ingressou em: ____/____/____

Concursado Temporário: _____
Ingressou em: ____/____/____

Outra categoria? Qual? _____
Jornada de trabalho: _____

3. Exercício da docência em outra instituição:

4. Exercício de outra atividade:

Parte 2- Questões

- 1- Qual a sua percepção sobre a gestão da sua escola?
- 2- Você conhece e participa da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola?
- 3- Qual a perspectiva teórica (abordagem) utilizada por esta escola no Projeto Político Pedagógico da instituição?
- 4- Qual a sua percepção sobre trabalhar com alunos no ensino fundamental II, na faixa etária de 11 a 14 anos?
- 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 sobre os 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 as competências socioemocionais (CSE)? O que são as CSE e qual a sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno?
- 12- A BNCC traz explicações sobre como trabalhar as CSE com os alunos? De que forma?
- 13- Como as CSE estão contempladas no PPP da sua escola? De que forma?

- 14-Você considera que as CSE 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 CSE com os alunos?
- 16-O que pensa a respeito sobre o professor desenvolver as suas CSE para depois trabalhar com os alunos?
- 17-De acordo com a BNCC, como você está trabalhando a construção das CSE, 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 CSE?
- 19-Diante do afastamento social que estamos vivendo e os 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?