

O desenvolvimento da autonomia intelectual e moral nas aulas de arte do ensino fundamental II: aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais

Fernando BRUZATTI¹
Carmen Lúcia DIAS²

Resumo

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo, cujos objetivos 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 com a coordenadora do Núcleo Pedagógico de Arte. Para a interpretação dos dados, recorremos à Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que os participantes encontram dificuldades para realizarem sua formação continuada e aprofundarem seus estudos acerca do desenvolvimento das CSEs, valores morais, autonomia intelectual e moral. Destacamos a preocupação que os professores apresentam em proporcionar um ambiente ético e respeitoso em suas aulas de arte e, sempre que necessário, recorrem às CSEs para resolverem conflitos entre os alunos e para prepará-los para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional. Valores sociomorais. Autonomia intelectual e moral. Professores de arte. Ensino fundamental II.

¹ Mestre em Educação, Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Presidente Prudente, São Paulo – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8862-005X>. E-mail: ferbruzatti@hotmail.com

² Doutora e pós-doutorado em Educação, Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Presidente Prudente, São Paulo – Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6521-8209>. E-mail: kkaludias@gmail.com

The development of intellectual and moral autonomy in Art classes in Elementary School: socio-emotional learning and the construction of moral values

*Fernando BUZATTI
Carmen Lúcia DIAS*

Abstract

This article presents a selection of the results of a master's research, developed under the perspective of a qualitative approach with a descriptive-explanatory design, whose objectives were to analyze and understand the teaching conception about the development of Socioemotional Competencies (CSEs) for the construction of intellectual autonomy and morale of students from Elementary School II in public schools. Semi-structured interviews were used with art teachers and the Coordinator of the Pedagogical Art Center and for data interpretation, we resorted to Discursive Textual Analysis. The results point out that the participants find it difficult to carry out their continuing education and deepen their studies about the development of CSEs, moral values, intellectual and moral autonomy. We highlight the teachers' concern in providing an ethical and respectful environment in their art classes and, whenever necessary, they turn to CSEs to solve conflicts between students and to prepare them for life in society.

Keywords: Socioemotional learning. Sociomoral values. Intellectual and moral autonomy. Art Teachers. Elementary School.

El desarrollo de la autonomía intelectual y moral en las clases de Arte en la Enseñanza Básica nivel II: el aprendizaje socioemocional y la construcción de valores morales

*Fernando BUZATTI
Carmen Lúcia DIAS*

Resumen

Este artículo presenta una selección de los resultados de una investigación de magister, desarrollada a partir de la perspectiva de un enfoque cualitativo con un formato descriptivo y explicativo, cuyo objetivo fue analizar y comprender la concepción del docente sobre el desarrollo de las Competencias Socioemocionales (CSE) para la construcción de autonomía intelectual y moral de alumnos de Enseñanza Básica nivel II, en escuelas públicas. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas con profesores de Arte y la Coordinadora del Centro Pedagógico de Arte; ya para la interpretación de los datos se utilizó el Análisis Discursivo Textual. Los resultados indican que a los participantes les resulta difícil llevar a cabo su formación continua y profundizar en sus estudios sobre el desarrollo de los CSE, los valores morales, la autonomía intelectual y moral. Resaltamos la preocupación que tienen los docentes en brindar un ambiente ético y de respeto en sus clases de arte y que, cuando es necesario, recurren a los CSE para resolver los conflictos entre los estudiantes y así prepararlos para la vida en sociedad.

Palabras clave: Aprendizaje socioemocional. Valores sociomorales. Autonomía intelectual y moral. Profesores de arte. Escuela Primaria Nivel II.

Introdução

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, fica evidente a preocupação com o desenvolvimento da formação integral dos alunos por meio das Competências Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2017). Entretanto, ao se referir às habilidades cognitivas, a BNCC evidencia 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 de ensino e de aprendizagem, principalmente no modelo de ensino tradicional. Essa coordenação - dimensão intelectual/afetiva - é indispensável para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Destacamos que, no campo das CSEs, como aprendizagens socioemocionais comparecem e são necessários os valores sociomoraes, sob a ótica da psicologia da moralidade, os quais são fundamentais para se ser e viver para si e para o outro, pautado na justiça, solidariedade, honestidade, respeito, cooperação e cuidado. Dessa forma, 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 as relações democráticas.

Em relação à 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 (2012) aponta que a BNCC contempla aspectos que sempre fizeram parte do cotidiano escolar, mas não eram observados nos currículos brasileiros.

Retomando o que dissemos, no início, acerca 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 (1920/1994), valor consiste em um investimento afetivo que influencia as ações dos indivíduos para uma direção; são valores morais as motivações afetivas que são inseridas nas ações, nas regras, nos princípios e juízos. Relacionada ao desenvolvimento cognitivo, a construção psicogenética dos valores perpassa o caminho da heteronomia para a autonomia.

Conforme Araújo e Puig (2002, 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.

Compreendemos que valores se apresentam como sentimentos positivos, valores afetivos que atribuímos às coisas, relações ou pessoas. Sua finalidade é atuar como referência de conduta para situações controversas que os indivíduos enfrentam no seu cotidiano. Desse modo, concluímos que os valores morais são frutos das experiências significativas que temos, e esses valores dependem da qualidade das diferentes relações que estabelecemos com cada indivíduo.

Diante do exposto, 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.

Alguns aspectos históricos do ensino da arte

No início do século XX, o ensino da arte direcionava-se para o domínio técnico, objetivando uma aplicação imediata à qualificação dos alunos 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). As manifestações de outras linguagens artísticas, como teatro e dança, somente eram desenvolvidas em apresentações nas escolas, para se celebrar datas comemorativas e festas.

Até os anos 1950, o desenvolvimento das situações de ensino e de aprendizagem nas aulas de 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 simples espectador e reproduzia as atividades sem posicionamento crítico sobre o que estava fazendo. É

The development of intellectual and moral autonomy in Art classes in Elementary School: socio-emotional learning and the construction of moral values

importante apontarmos que o ensino da arte no país já fazia parte do currículo escolar oficial desde o século XIX e que, no decorrer do tempo, foi passando por relevantes 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 existir um momento na grade curricular das escolas para se tratar sobre o patrimônio cultural, mas não havia a indicação de qual disciplina desenvolveria esse tema tão específico 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 era o principal objetivo das Escolinhas de Arte instaladas no país, ou seja, também 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).

Apesar da obrigatoriedade de o ensino da arte acontecer por meio da promulgação da lei nº 5.692/71, ela foi categorizada como uma atividade e não como uma disciplina. Apesar de a lei torná-la obrigatória, acentuou o estigma da arte como um acessório e com 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).

Da mesma maneira, 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 classificava 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, embora ela fosse concernente ao núcleo comum dos currículos oficiais. 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 do ensino da arte nas escolas. Ao contrário, agravou o problema ao determinar que os professores de educação artística não poderiam avaliar por nota os alunos e que nem seu baixo rendimento na disciplina seria motivo de reprova. 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 adotados nas outras disciplinas e muito menos impedia a promoção de série àquele que não obtivesse resultado satisfatório (FRÓES; CAMPOS, 1981).

Em 1978, o Departamento do Ensino Médio (DEM) desenvolveu um documento, com a participação de 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, ampliando oportunidades para que os alunos pudessem desenvolver atitudes críticas, seguras e fundamentadas na liberdade e em suas especificidades. Era um trabalho com a pretensão de potencializar a discussão sobre esses componentes e que evidenciava 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).

The development of intellectual and moral autonomy in Art classes in Elementary School: socio-emotional learning and the construction of moral values

O documento trazia sugestões para o desenvolvimento das situações de ensino e de aprendizagem nas aulas de educação artística que apresentassem uma visão fundamentada na psicologia, pois “a disciplina mobiliza o cognitivo (reconhecimento, análise e síntese), o perceptivo e o psicomotor” (BRASIL, 1978, p. 61). Destarte, todas essas orientações ainda não seriam suficientes para se assegurar um bom ensino nessas aulas, diante de trabalhos pedagógicos sem intencionalidades ou planejamento prévio. Barbosa (2007) evidencia a falta de objetivos pedagógicos bem estabelecidos 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 relevante ocorreu com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, na qual a educação artística passou a ser denominada como arte e foi estabelecida 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 em toda a educação básica. Entretanto, só a obrigatoriedade não garantiria a equidade e a qualidade dos conteúdos a serem desenvolvidos, levando em consideração a diversidade cultural do país e a diferença na formação dos professores de arte dos diferentes estados brasileiros. 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 desenvolvimento dos currículos em todos os estados e municípios do país.

As aprendizagens definidas como essenciais na BNCC devem contribuir para se assegurar que todos os estudantes desenvolvam competências gerais ao longo de toda a educação básica. No documento, competência é descrita 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 garantirem a sua participação como sujeitos ativos na sociedade em que vivem (BRASIL, 2017, p. 8).

Ao adotar essa perspectiva, a BNCC ressalta que o trabalho pedagógico deve primar pela formação integral dos alunos, “rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Assim, é assumida uma perspectiva de formação integral, considerando as particularidades de cada estudante e possibilitando que sejam sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem, fortalecendo, dessa forma, as relações democráticas inclusivas e desenvolvendo um ambiente de respeito às diversidades (BRASIL, 2017, p. 14). Durante o desenvolvimento dos processos de produção em arte, os alunos experimentam, criam, investigam e, assim, desenvolvem suas poéticas pessoais, ou seja, sua maneira própria e singular de manifestar seus sentimentos por meio das diferentes linguagens da arte. Os conhecimentos, técnicas e processos desenvolvidos e acumulados ao longo dos estudos das 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).

Desse modo, 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 em todos os estados e municípios do país. Salientamos que os professores devem estar atentos às mudanças e garantir que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas e emocionais durante suas aulas. Para que isso aconteça, é relevante que conheçam as teorias que fundamentarão o trabalho pedagógico com o desenvolvimento dessas habilidades emocionais.

As competências socioemocionais e o ensino na atualidade

Segundo Vilarrosa (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.

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

Os estudos sobre o desenvolvimento da 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 iniciativas principais. A primeira é o surgimento do Paradigma do Desenvolvimento Humano, apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que passou a compreender as pessoas como prioridade nas relações de desenvolvimento e a educação como o meio transformador central para prepará-las ao longo da vida e transformar suas potencialidades em competências (CASEL, [2019]). Destarte, foi com Daniel Goleman que o tema das emoções ganhou grandes proporções. Ele 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, o teórico se propôs a organizar pesquisas já existentes nela, tanto das constatações da neurociência quanto dos domínios do conceito de inteligência emocional, trabalhados por ele em seu livro (GOLEMAN, 2012).

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 desenvolvimento do conhecimento dos indivíduos, intituladas como os quatro pilares da educação para o século XXI (MAXI [2020]). Esse documento ressalta que a concepção e a prática educacional, enraizadas até então, não atenderiam às exigências, sendo necessária uma nova forma de se estabelecer as relações de ensino e de aprendizagem no país. Além de componentes curriculares, seriam basilares conteúdos pautados nos quatro pilares (DELORS *et al*, 2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ainda sobre o trabalho pedagógico pautado nesses quatro pilares, Jaque Delors faz 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).

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, e ressalta o respeito aos valores socioemocionais, culturais e identitários de cada aluno, orientando toda ação pedagógica, sendo mais bem estruturada e sistematizada na publicação final da Base Nacional Comum Curricular, em 2017. Dessa forma, é relevante salientarmos que, para se efetivar a implementação da BNCC, os currículos acadêmicos, para formação inicial e preparação dos docentes, deveriam ser pensados e estruturados de forma a atender às novas exigências educacionais elencadas no documento.

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).

É importante ressaltarmos que, na BNCC, a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores necessários para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

Dessa forma, o termo está relacionado com a capacidade do estudante de mobilizar recursos necessários para solucionar determinado desafio ou situação. As dez competências gerais se articulam à construção de conhecimentos em todas as áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares, ao desenvolvimento de habilidades e à formação de atitudes e valores, contribuindo com a transformação da sociedade (BRASIL, 2017; RIBEIRO, 2020).

Sabemos que, do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e ainda pouco explorada. Para que essa aprendizagem ocorra, é necessária uma prática pedagógica constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes universalmente desejados sejam expressos no relacionamento entre os sujeitos e permeiem a escolhas dos assuntos a serem tratados em todas as situações de ensino e de aprendizagem. Além das questões de ordem emocional, é importante, no desenvolvimento desse aprendizado, a consciência de que cada aluno pertence 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 desses jovens (BRASIL, 1997). Vale ressaltarmos 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).

De acordo com a revista Maxi ([2020]), as CSEs são diversas e vão do altruísmo à tolerância, entretanto foram elencadas dez competências socioemocionais que a escola pode desenvolver para proporcionar a formação necessária ao 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).

Destacamos que essas competências podem ser desenvolvidas por meio do trabalho com a construção de valores sociomoraes nas diferentes situações de ensino e de aprendizagem, sendo fundamentadas na Psicologia da Moralidade. Dessa forma, esses fatores serão norteadores do trabalho com as CSEs, necessários para desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos.

As CSEs e as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão interligadas, mas não são a mesma coisa. As CSEs compõem um modelo teórico do campo da psicologia e são utilizadas para se estudar e compreender como aspectos da personalidade de cada indivíduo podem influenciar nos processos de ensino e da aprendizagem. Já as competências descritas na BNCC determinam as diretrizes que permeiam todo o processo de escolarização e construção dos currículos das instituições de ensino do país, abordando tanto aspectos atitudinais quanto procedimentais e conteúdos que os estudantes brasileiros devem desenvolver durante toda a educação básica (NUNES, 2018). De maneira geral, o aluno que aprende a compreender e controlar 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 trazem benefícios ao desenvolvimento dos educandos em todos os aspectos (BRUSANTIN, 2018). De acordo com o discurso governamental, 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 dos alunos. Isso significa que a escola irá prepará-los cognitivamente e emocionalmente, formando-os como indivíduos éticos e autônomos (RIBEIRO, 2020). Para isso, os educadores devem reavaliar suas didáticas, não sendo suficiente apenas colocarem um conteúdo no quadro e explicá-lo oralmente. Um currículo cognitivo-socioemocional exige uma aprendizagem baseada em metodologias ativas na qual o aluno é o centro do processo de ensino e de aprendizagem. É necessário se provocar a reflexão dos alunos e transformar a sala de aula em

um ambiente de simulação de situações reais do cotidiano, no qual as vivências deles serão valiosos instrumentos de aprendizagem (MAXI, [2020]). Corroborando, Brusantin (2018) aponta que a ansiedade, o estresse, a insegurança e a falta de inteligência emocional são elementos que não contribuem com a aprendizagem dos alunos, entretanto 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 aprendizagem socioemocional são essenciais para a formação de pessoas melhores, além de contribuir na diminuição de desigualdades, capacitarem jovens e adultos a estabelecerem sentimento de pertença pela escola, bem como favorecerem o desenvolvimento de comunidades mais seguras, saudáveis e justas (CASEL, [2019]).

Método

A presente pesquisa³ teve por objetivos 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. 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). A pesquisa explicativa procura as verdades dos fatos observados na análise dos dados colhidos, por meio da identificação dos fatores determinantes e da interpretação por método qualitativo, ou seja, esse tipo de pesquisa objetiva a razão, sendo utilizada quando o método é experimental, pois necessita de controle (SEVERINO, 2007).

Foram participantes uma professora coordenadora do Núcleo Pedagógico de Arte (PCNP)⁴, (Participante A) e sete professores de arte, (Participantes B, C, D, E, F, G e H) de

³ Ressalta-se que este artigo contempla um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada em 2022, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – da instituição a qual está vinculada.

⁴ O trabalho dos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico de Arte – PCNPs, visa ao acompanhamento dos professores de arte no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo, avaliando seu andamento e

diferentes escolas estaduais públicas do ensino fundamental II. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - CAAE (número de protocolo suprimido para não identificação de autoria pelos pareceristas) - e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

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 se analisar informações de cunho qualitativo, buscando-se a produção de novas compreensões a partir dos discursos analisados.

Apresentação e discussão dos resultados

Sobre a BNCC e as competências socioemocionais, procuramos compreender qual a percepção que os professores e a PCNP de arte têm sobre o documento. 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 as premissas do documento.

As professoras G e H compreendem a existência do documento, entretanto fazem críticas apontando: “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, porém 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 a 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

orientando os docentes de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar em sua proposta pedagógica.

The development of intellectual and moral autonomy in Art classes in Elementary School: socio-emotional learning and the construction of moral values

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 ensino baseado nos valores morais, na cultura e na sociedade em que os alunos estão inseridos, fazendo 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 fundamental as orientações da BNCC. Também aponta como principal avanço na implementação da BNCC o fato de todos os estados do país 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.

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). Salienta que, na sua percepção em relação à implementação da BNCC, esta foi elaborada para garantir a homogeneização do ensino em todo o território nacional e, dessa forma, possibilitar que todos os estudantes tenham assegurada a mesma qualidade de ensino. A professora C faz o mesmo apontamento, entretanto demonstra preocupação com relação à adequação dos conteúdos de acordo com a realidade de cada turma em que ministra suas aulas, pois compreende que cada realidade exige uma abordagem metodológica 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) evidencia 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 alguma região, enfraquecer 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, 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, momentos de formação e reflexão sobre a BNCC, para que, dessa forma, todos os professores estejam preparados para trabalharem de acordo com as premissas do documento.

Destacamos a visão fragmentada que a maioria dos entrevistados apresentou em relação à BNCC, apresentando um documento que aparentemente contém os conteúdos específicos de cada disciplina e que o desenvolvimento desses conteúdos é obrigatório 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”.

Ainda sobre a BNCC, perguntamos se o documento traz explicações sobre como se 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 nesse sentido: “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 se desenvolver o trabalho com as CSEs são encontradas 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 sinalizam que o documento traz explicações de como se trabalhar o desenvolvimento das competências socioemocionais nas aulas de arte, 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 que sim, porém, em sua resposta, faz referências somente às habilidades que

The development of intellectual and moral autonomy in Art classes in Elementary School: socio-emotional learning and the construction of moral values

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 aspecto principal descrito no documento. A partir da análise dessas habilidades, as professoras acreditam que desenvolvem suas aulas e, dessa forma, atendem às exigências contidas no documento.

Além de a professora C relatar sobre as habilidades e não sobre a operacionalização das CSEs, 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 despertem 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 acredita que o documento é só mais uma “moda” na educação e que não traz mudanças significativas para o seu trabalho pedagógico: “não usamos muito isso, a gente ouviu 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 social em que cada instituição está inserida e as características individuais dos seus alunos (BRASIL, 2017).

Também é necessário salientarmos que, segundo o discurso governamental, os critérios de organização dessas habilidades na BNCC expressam um arranjo possível, portanto, os agrupamentos propostos não devem ser considerados um modelo obrigatório para a elaboração dos currículos de cada estado. Dessa forma, a 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 utilizadas durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Buscamos, também, 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, contribui com o desenvolvimento da autonomia intelectual e das atitudes morais, pois, ainda que a construção do conhecimento se desenvolva na mente da criança, ela está inserida em um contexto social, o que é primordial para que qualquer construção aconteça. Ainda no que tange à relação entre a afetividade e a inteligência no processo de construção de conhecimento 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 positivamente, a criança aprende mais facilmente.

A professora coordenadora do Núcleo Pedagógico de Arte (PART.A) aponta como importante a preocupação dos professores 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:

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).

Destarte, o trabalho com as CSEs deve ser sistematizado e intencional, de forma a ser integralmente aceito e compreendido entre todos os membros da comunidade escolar. Essa organização possibilitará que a educação em valores deixe de ser algo pontual e esporádico, ou seja, um trabalho que acontece sistematicamente 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 na aula de 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 analisarem com criticidade e respeito os conteúdos da disciplina.

Segundo a professora C, o trabalho com os valores morais contribui de forma significativa para que o aluno se torne um cidadão apto a conviver em sociedade: “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 momentos 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 considera 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 maneira, ela evidencia que compreende que os valores são construídos socialmente e não impostos por alguém ou por um grupo. Também aponta que, a partir desses valores que os alunos apresentam, ela organiza um ambiente aberto e receptivo ao debate em que eles reflitam sobre seus valores e vão adquirindo novos sentidos para suas próprias 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).

De acordo com Araújo (2003, p. 49), os conhecimentos que os alunos trazem para a escola, construídos 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 equipe escolar deve desenvolver 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 do respeito às diferenças.

Os participantes D, E e G relataram que as contribuições com o desenvolvimento das CSEs nas aulas de arte são as possibilidades que os professores têm de abordarem 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).

Já a professora G não se mostra muito animada com os resultados que ela notou 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 acredita que deva ser a construção de valores morais em um ambiente escolar, 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.

Salientamos 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).

Para Puig (1998 p. 45), o objetivo da educação moral é desenvolver personalidades autônomas, dessa forma, a ação pedagógica deve objetivar a passagem 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 é um tema que se relaciona diretamente com a arte, pois a disciplina exige a análise e a visão crítica de pontos de vista que não são os dos alunos. Alguns professores relataram ter consciência desse aspecto da arte e que já desenvolvem estratégias de ensino que levam em consideração as particularidades do trabalho com os valores morais. Entretanto, percebemos a necessidade da formação continuada desses 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 acumulou ao longo de suas formações acadêmica e profissional.

Considerações finais

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa foi “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”, concluímos que a maioria dos entrevistados apresentou dificuldades em relação à sua compreensão sobre a operacionalização dos preceitos contidos na BNCC, apresentando uma perspectiva de que o documento só contém os conteúdos que deverão ser desenvolvidos durante as aulas e quais as habilidades que devem ser trabalhadas no decorrer dessas aulas. Também evidenciamos que, em quase todas as respostas, os professores apontaram o documento como regulador do ensino, ou seja, que o documento padroniza os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores em todas as regiões do país, apresentando uma perspectiva pedagógica que não leva em consideração as particularidades dessas regiões e, conseqüentemente, as diferentes culturas que existem em um país continental como o Brasil. Observamos que alguns entrevistados não receberam orientações ou participaram de formações sobre o desenvolvimento das CSEs e, dessa maneira, apresentam conhecimento superficial das competências socioemocionais e como o trabalho para desenvolvê-las pode contribuir positivamente na busca pela formação integral 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 ferramenta para resolução de conflitos. Dessa maneira, faz-se necessária a compreensão de toda a equipe escolar de que as CSEs compõem um modelo teórico 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.

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, imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos. Valores sociomorais são indispensáveis 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 conhecer e controlar seus sentimentos e suas emoções em nome de um ideal que não é só seu, mas do grupo em que estão inseridos, colaborando 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 aspecto que se relaciona diretamente com os objetivos específicos da disciplina, pois ela possibilita a apreciação e a percepção de pontos de vista que não são os dos alunos, mas de artistas que expressaram seus conflitos pessoais, registraram fatos históricos e eternizaram suas emoções por meio da arte. Alguns professores relataram ter consciência desse aspecto da disciplina e que as CSEs já fazem parte das suas abordagens metodológicas, entretanto percebemos a necessidade da formação continuada dos professores e da coordenadora pedagógica para que esse trabalho seja sistematicamente desenvolvido à luz de um referencial teórico adequado 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. Mesmo sem compreenderem de forma significativa o que são as competências socioemocionais ou como operacionalizar esse trabalho em suas aulas de arte, todos os participantes da pesquisa 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 a forma ética e respeitosa com que realizam seu trabalho.

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 colaborar 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 expressarem e serem agentes de transformação da sociedade em que estão inseridos.

Referências

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.

BARBOSA, A. M. TAVARES, B. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

The development of intellectual and moral autonomy in Art classes in Elementary School: socio-emotional learning and the construction of moral values

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/19394.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.

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.

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.

FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRÓES, O. CAMPOS, O. **Regimento e administração escolar**. São Paulo: Dinâmica Educacional, 1981.

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.

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.

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

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

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.

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.

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

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.

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

The development of intellectual and moral autonomy in Art classes in Elementary School: socio-emotional learning and the construction of moral values



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 22/08/2022
Aprovado em: 13/02/2023