

EDUCAÇÃO EM TEMPOS SENSÍVEIS: CONTRIBUIÇÕES DAS COMPETÊNCIAS MORAIS E SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA E DO PÓS-COVID-19

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS SENSIBLES: APORTES DE LAS HABILIDADES MORALES Y SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA Y POST COVID-19

EDUCATION IN SENSITIVE TIMES: CONTRIBUTIONS OF MORAL AND SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC AND POST COVID-19

Viviane Potenza Guimarães PINHEIRO¹
Danila Di Pietro ZAMBIANCO²
Adriano MORO³

RESUMO: Este ensaio tem o propósito de refletir sobre as contribuições das competências, que possuem centralidade nas questões morais e socioemocionais, para a educação em tempos sensíveis, deflagrados no contexto da pandemia de Covid-19. A partir dos estudos teóricos que apoiam a emergência, por um lado, das competências morais e, por outro, das socioemocionais, propomos conexões que alicerçam a perspectiva moral de uma *práxis* educativa que ofereça possibilidades de viver e conviver de forma ética e democrática no espaço escolar e em sociedade. Analisamos que o advento da pandemia, com a adaptação repentina ao cenário remoto, potencializou a sensibilidade desse momento e, ao mesmo tempo, impactou o processo educacional, ao excluir as possibilidades de convívio com a diversidade, na interação com o outro e na vivência do espaço público, aspectos fundamentais para a construção de valores e desenvolvimento de competências socioemocionais, que se fazem ainda mais urgentes nos tempos atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Valores. Competências morais. Competências socioemocionais. Pandemia de Covid-19.

RESUMEN: *El propósito de este ensayo es reflexionar sobre el aporte de las competencias, que presentan los temas morales y socioemocionales con centralidad, para la educación, en tiempos sensibles, desencadenados en el contexto de la pandemia Covid-19. A partir de estudios teóricos que apoyan el surgimiento, por un lado, de las competencias morales y, por*

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora da Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Doutorado em Psicologia e Educação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4305-1089>. E-mail: vipinheiro@usp.br

² Universidade de Campinas (UNICAMP), São Carlos – SP – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3331-1078>. E-mail: danila@alumni.usp.br

³ Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo – SP – Brasil. Pesquisador do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE). Doutorado em Educação (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9625-3923>. E-mail: moroadriano@uol.com.br

otro, de las socioemocionales, proponemos conexiones que apuntalan la perspectiva moral de una praxis educativa que ofrece posibilidades para vivir y relacionarse ética y democráticamente en la escuela y en la sociedad. Analizamos que el advenimiento de la pandemia, con la súbita adaptación al escenario remoto, aumentó la sensibilidad de este momento y, al mismo tiempo, impactó el proceso educativo, al excluir las posibilidades de convivir con la diversidad, en interacción con otros y en la experiencia del espacio público, aspectos fundamentales para la construcción de valores y el desarrollo de competencias socioemocionales que son aún más urgentes en la actualidad.

PALABRAS CLAVE: *Educación. Valores. Competencias morales. Habilidades socioemocionales. Pandemia de Covid-19.*

ABSTRACT: *This essay aims to reflect on the contributions for education of the moral and socio-emotional competences in sensitive times, triggered in the context of the Covid-19 pandemic. Based on theoretical studies that support the emergence of moral and socio-emotional competences, we propose connections that underpin the moral perspective of an educational praxis that offers possibilities to live and interact in school and in society, in an ethical and democratic way. We analyzed that the advent of the pandemic, with the sudden adaptation to the remote scenario, increased the sensitivity and, at the same time, caused an impact on the educational process, by excluding the possibilities of living with diversity, in interaction with others and in the experience of the public space. These experiences are fundamental aspects for the construction of values and the development of socio-emotional competences that are even more urgent nowadays.*

KEYWORDS: *Education. Values. Moral competences. Socio-emotional skills. Covid-19 pandemic.*

Introdução

Iniciamos este artigo afirmando que vivemos tempos sensíveis. A escolha do adjetivo “sensível” para o presente momento apoia-se nas ambiguidades e contradições inerentes à experiência dos seres humanos e suas implicações afetivas e morais no contexto da pandemia da Covid-19 e do que hipotetizamos ser o mundo pós-Covid-19. Embora ainda não tenhamos condições de averiguar o impacto da atual pandemia para a sociedade em geral em seus vários campos de desenvolvimento, é sabido que à saúde mental restarão muitas consequências (HOLMES *et al.*, 2020; ORNELL *et al.*, 2020).

A chamada ao “sensível” ampara-se nas suas diversas significações, dentre as quais se destacam, por um lado, um sentido positivo a respeito da habilidade em perceber o mundo e se solidarizar com ele e, por outro, significados negativos, provenientes da intensidade com que tal habilidade é aplicada, levando a uma dificuldade em lidar com quem a manifesta, assim como da sensibilidade que causa dor ou sofrimento (FERREIRA, 2009).

Autores como Bauman (1999) e Lipovetsky (2010) descrevem o contexto pós-moderno como de mudanças aceleradas, cada vez mais dinâmicas, refletindo nos indivíduos uma ansiedade constante requerida pela urgência de satisfação pessoal. No campo da moralidade e da educação em valores, as reflexões voltam-se para o questionamento sobre a existência ou não de valores desejáveis universalmente presentes nesse “mundo líquido” da pós-modernidade, no qual a pluralidade de valores se revela (NASH, 2005), ao mesmo tempo em que se ampliam as demandas de individualização e de responsabilização de cada indivíduo sobre suas ações (VAN LUIJK; DUBBINK, 2010). Tais reflexões afetam a todos, pois imersos estamos na dinâmica das ações, intenções e emoções da vida cotidiana, na qual, por vezes, alguns valores morais, como a generosidade e o respeito mútuo, passam a ser vistos em crise, em nome da ascensão de outros valores pessoais momentâneos, como a fama, a aparência física, a imagem, o poder, a força (LA TAILLE; MENIN, 2009), bem como outros, frutos de movimentos que vêm renovando forças nos últimos tempos, como a falta de tolerância, o extremismo e o discurso de ódio.

O advento da pandemia de Covid-19 causou a ruptura nas atividades cotidianas, pela privação de nossa liberdade, acentuando as características descritas por esses autores, pela proximidade ou experiência com uma doença grave, pelo isolamento social e pela intensificação dos meios virtuais nas relações interpessoais (SINGH et al., 2020). Assim, em um espectro de ansiedade, mudanças drásticas e aceleradas, bem como compulsória intimidade com quem somos, fomos lançados em um *devir sensível*, um fluxo ininterrupto de experiências que mobilizam nossas emoções, sentimentos e valores, que provocou uma mudança de olhar e sentir a realidade, especialmente tomada pela experiência intensa de emoções e sentimentos interpretados como negativos (LIMA et al., 2020).

A educação foi um dos campos mais sensíveis a esse contexto, tendo que se adaptar rapidamente ao cenário remoto com o fechamento das escolas (UNESCO, 2020; SENHORAS, 2020). Os efeitos da pandemia na educação têm sido alvo de preocupação em todo o mundo, reconhecidamente pelas possíveis defasagens em saberes acadêmicos que deveriam ser construídos pelos alunos para continuidade em suas trajetórias escolares (BURGESS; SIEVERTSEN, 2020). Contudo, educar é muito mais do que instruir (DELORS et al., 2010/1996), sendo igualmente relevante para a formação humana a educação em valores e socioemocional, que se dá na interação humana. Assim, ao mesmo tempo que a falta da escola presencial pode impactar o desempenho educacional, afeta diretamente as trocas interpessoais, tão importantes na construção de identidades, trazendo rupturas nas possibilidades de desenvolver competências socioemocionais e morais, justamente em tempos sensíveis, nos

quais tais competências são ainda mais requisitadas para a promoção da saúde mental (LIMA *et al.*, 2020).

Definimos “competência” como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se articulam entre si e manifestam-se para responder a alguma demanda real, desde um problema complexo, até tarefas mais simples do cotidiano (PERRENOUD, 2015; ZABALA; ARNAU, 2020). Compreendemos, ecoando as afirmações de Puig (2007), que, no processo de inserção e adaptação do sujeito ao contexto sociocultural, são necessárias tanto habilidades internas quanto recursos externos, que se completam e se desenvolvem mutuamente. Outrossim, o conceito de competência, aqui abordado, coaduna ambas as perspectivas, individuais e sociais, tendo em vista o papel ativo do sujeito enquanto agente que, em interação com diversos meios socioculturais, precisa selecionar, mobilizar e aplicar tais recursos e habilidades, que propiciem a resolução de problemas nos cenários complexos em que vivemos.

Em nossa concepção, as competências não são exclusivamente cognitivas, morais, sociais ou emocionais, mas envolvem um conjunto dinâmico que tem como eixo central, de acordo com Machado (2004), a integridade pessoal, contemplando os valores que cada pessoa possui na interação com aqueles que são socialmente considerados como fundamentais para uma sociedade justa, pacífica e igualitária. Consideramos, contudo, que há situações que exigem competências que colocam como centrais a mobilização de valores, emoções e sentimentos, levando-nos a classificá-las como morais ou socioemocionais.

A partir de tais premissas, nosso objetivo incide na compreensão sobre a contribuição, como objeto da *práxis* educativa, das competências que possuem como eixos centrais as questões morais e socioemocionais para uma educação que ofereça a possibilidade de viver e conviver nos tempos sensíveis, intensificados pelo chamado “novo normal”, no contexto da pandemia e pós-Covid-19.

Construção de valores e desenvolvimento de competências morais

Podemos compreender os valores como atribuições positivas ou negativas realizadas por indivíduos sociais sobre as propriedades existentes nos objetos, acontecimentos ou ações humanas, sejam estes naturais ou produtos humanos (VAZQUEZ, 1993). Os valores são sempre resultado da interação dos homens com os objetos e dependem, portanto, de quem faz as atribuições, quando, como e em qual contexto são feitas. Podemos atribuir valor ou valorizarmos a funcionalidade de um equipamento eletrônico que atende perfeitamente ao

propósito pelo qual eu o adquiri, ou valorizar a minha aparência pessoal, conforme os padrões de beleza que a sociedade estabelece. Contudo, em tais casos os valores não são morais.

Verificamos, em Piaget (1932/1994), que o valor é um investimento afetivo que move nossas ações em alguma direção. Nesse sentido, para o autor, os valores morais são motivações afetivas atribuídas para as regras, os princípios, os juízos e as ações. A teoria de Piaget sobre a moralidade aponta que, assim como no desenvolvimento cognitivo, há uma construção psicogenética dos valores que percorre o caminho da heteronomia à autonomia. A heteronomia compreende a sujeição às regras externas por medo, interesse ou obediência acrítica; a autonomia, por sua vez, diz respeito à capacidade de um indivíduo sujeitar-se, pela própria vontade, às regras que regulam o seu agir em função de um bem maior para si e para qualquer outro ser. Aprofundando as ideias de Piaget, Kohlberg (1984) também compreende o percurso de construção moral como universal, postulando níveis hierárquicos e ainda mais descritivos de adesão aos valores cunhados a partir dos juízos morais expressos frente a situações dilemáticas. Para Kohlberg, a compreensão da moralidade pelo seu viés cognitivo, em estágios sequenciais e cada vez mais organizados em direção ao princípio de justiça, precavia-se de uma moralidade relativista, em que os valores podem variar de acordo com os indivíduos, culturas e classes sociais.

Como sinalizam Lapsley e Narvaez (2005), o paradigma construído nas bases do desenvolvimento cognitivo, fundado por Piaget e amplamente difundido e pormenorizado por Kohlberg, tem sido progressivamente ampliado, pelos avanços e diversidade das teorias psicológicas. Nessa corrente, a perspectiva interacionista e construtivista, em grande parte, vem direcionando-se à compreensão sobre os valores morais como construtos integrados à identidade das pessoas⁴ (HARDY; KRETTENAUER; HUNT, 2020; LAPSLEY; NARVAEZ, 2005).

No percurso de constituição da identidade, o ser humano é impulsionado a fazer escolhas sobre como viver, aplicando-as à sua vida pessoal e coletiva (PUIG, 2007). Nesse percurso, valores, morais e não morais, vão sendo construídos e se incorporando à identidade das pessoas e às representações que elas fazem de si (ARAÚJO, 2007; LA TAILLE, 2002). Quando valores morais se articulam de forma hierarquicamente superior no psiquismo humano, podem adquirir uma força motivacional para o juízo e as ações morais (BLASI, 2004), levando os sujeitos a integrar plenamente seus objetivos pessoais aos morais (COLBY; DAMON, 1992).

⁴ No campo da psicologia moral, os estudos voltam-se à personalidade, ao caráter e à identidade. Embora saibamos das significativas diferenças entre tais conceitos, elegemos o conceito de identidade por considerá-lo mais amplo e por traduzir um movimento de integração da moralidade ao *self*.

A ideia de moralidade integrada à identidade do ser humano, gerando o compromisso de agir moralmente, torna-se especialmente relevante no contexto de um mundo plural, multicultural e global. De acordo com Cortina (2010), tal contexto de ampla diversidade moral, em que as tentativas de definição de uma maneira comum de viver precisam abarcar todas as posturas culturais e morais da humanidade, exige tanto a autonomia pessoal quanto a solidariedade social. Assim, seguindo as reflexões de Puig (2007) e La Taille (2009), faz-se necessário o sentido ético de nossa existência, que revela um compromisso com o coletivo e, ao mesmo tempo, implica deveres para consigo próprio, ou seja, relaciona-se à vida que a pessoa escolhe viver.

É certo que o pensar e o agir moral são mais amplos do que o que concerne à motivação pelo compromisso com o sentido ético emanado da identidade moral. Nas situações cotidianas, nem sempre agimos em conformidade com valores morais que se constituem como centrais em nossa identidade. Considerando a pluralidade de valores e o processo de individualização da pós-modernidade, acentuados pelas demandas dos últimos tempos, bem como a compreensão do psiquismo humano em sua complexidade (ARAÚJO, 2007), entendemos que diferentes forças, internas e externas, conscientes e não-conscientes, morais e não morais, atuam e regulam nossos pensamentos, sentimentos e ações diante das situações do dia a dia. Tal compreensão não deposita em alguns aspectos do psiquismo humano, como as intuições, as emoções ou as normas sociais (HAIDT, 2007), toda a organização do pensar e do agir moral, mas entende que se faz necessário “não apenas incluir toda a gama de processos mentais, emocionais e comportamentais que contribuem para uma escolha moral, mas conectá-los, mostrando como interagem entre si durante a experiência humana” (DAMON; COLBY, 2015, s/p, tradução nossa).

Considerando a complexidade das escolhas morais, ainda mais pungentes no *devir sensível* a que fomos lançados na pandemia de Covid-19, verifica-se a urgente necessidade de articulação de diferentes capacidades (PUIG, 2007) para a atuação ética em sociedade, que busque um bem-estar de si aliado a um bem-estar coletivo.

Recorremos, outrossim, à ideia de competência, já utilizada na psicologia moral para se referir às capacidades que vão além de tomar decisões e emitir juízos morais (KOHLBERG, 1964). Precisamos desenvolver nossa competência moral, sendo ela: “a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (isto é, baseado em princípios internos) e **agir** de acordo com tais juízos” (KOHLBERG apud LIND, 2000, p. 404, grifo nosso). Embora não tenha aprofundado os estudos sobre a competência moral, Kohlberg pontuou que não obstante o desenvolvimento do juízo moral seja condição necessária para agir moralmente, ele sozinho não conduz à ação,

é preciso impulsionar e tornar vivo esse conhecimento, assim como mobilizar crenças, valores e conceitos, na confluência entre cognição e afetividade (BATAGLIA *et al.*, 2010; LIND, 2000).

Entendemos, com Puig (2007), que é possível desenvolver competências (para o autor, capacidades psicomorais) que, em seu conjunto, tornam possível a deliberação e a direção moral de uma forma mais ampla, permitindo aos sujeitos o enfrentamento de questões que lhes são colocadas pela vida cotidiana. O desenvolvimento de tais competências aponta intrinsecamente à construção de determinados valores, que, integrados à identidade das pessoas, aumentam a possibilidade de realizar escolhas morais conectadas com o eu, com o contexto e com o coletivo.

O conjunto de competências morais e dos valores a elas relacionados, que favorecem a atuação ética frente aos tempos sensíveis da atualidade, evidencia sua integração com a dimensão afetiva, revestindo-lhe de um sentido de pertencimento e atuação no mundo, como apresentaremos mais à frente.

A necessidade de desenvolvimento de tais competências na formação do ser humano, ainda mais urgente no *devoir sensível* ao qual estamos submetidos, faz um chamado, não somente, mas prioritariamente, à educação. No contexto educacional, o clamor pela formação em valores e na dimensão socioemocional tem recebido diferentes respostas, alinhadas aos propósitos de diversos campos sociais, políticos e acadêmicos, tal como a incorporação de competências socioemocionais em programas educacionais.

Competências socioemocionais e o contexto educacional

O tema das competências socioemocionais na educação propaga-se diante da ideia de que o papel da escola não se limita à instrução-transmissão de conteúdos acumulados historicamente pela humanidade. Atende, outrossim, à necessidade de promover na escola a educação integral, que considera, além dos conteúdos intelectuais, os sociais e emocionais que são necessários para se conviver nas sociedades cada vez mais complexas. Embora o discurso da educação integral tenha ganhado ampliação no século XXI, encontramos em autores como Piaget (1932/1994; 1954/2014) que tal proposta não é em si uma novidade, contudo, uma realidade ainda não alçada pela maioria de nossas escolas. Para Piaget, as dimensões intelectual, afetiva e moral estão em constante diálogo, apoiando-se na construção umas das outras; a integração dessas dimensões se faz presente na tomada de decisões e construção de valores.

Os entendimentos dos conceitos sobre competências socioemocionais e como elas se nomeiam são plurais e seguem diversas tendências (JONES *et al.*, 2016; KANKARAŠ, 2019),

bem como sua oferta em contextos educacionais. Encontramo-nas como sendo sinônimos para uma proposta de educação emocional, para convivência moral, de formação de caráter, até sendo ditas como traços de personalidade; também são encontradas propostas de programas escolares voltados para o que se chama de *aprendizagem* socioemocional, ou seja, elas podem ser aprendidas, não se tratando de características inatas do sujeito (GREENBERG *et al.*, 2003).

No Brasil, tivemos um aumento na discussão das competências socioemocionais na educação, impulsionado pela publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que indica 10 competências transversais, chamadas de “competências gerais”, que deveriam reverberar em todos os componentes curriculares aspectos ligados à dimensão socioemocional. Esse posicionamento por meio da Base declara o compromisso com a educação integral a serviço do desenvolvimento pleno da pessoa para convivência em uma democracia inclusiva, na qual todas as pessoas devem ser consideradas em suas singularidades (BRASIL, 2017).

Um levantamento bibliográfico nos mostrou que os programas escolares se utilizam de variados grupos de competências socioemocionais para o trabalho nas escolas, denominados *frameworks* (ZAMBIANCO, 2020). Selecionar um grupo de competências a ser trabalhado na escola confere foco a esse desenvolvimento, sendo possível planejar, executar e avaliar as ações; isso não significa que esse grupo seja definitivo, nem que dê conta de todas as necessidades socioemocionais, mas que se está fazendo uma escolha temporária de percurso para a promoção dessas competências. No Brasil, dois *frameworks* utilizados no trabalho com as competências socioemocionais na escola se referem ao *Big Five* e ao *Casel*.

O *framework* do *Big Five* origina-se a partir de uma avaliação de traços de personalidade que posteriormente constituiu-se em uma teoria de tais traços. A referência do *Big Five* costuma estar presente em análises de economistas nacionais e internacionais, como a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). No Brasil, o Instituto Ayrton Senna organiza programas escolares com base no *Big Five*, nos quais os traços de personalidade são vistos como competências. O *framework* primário das competências do *Big Five* compreende: Abertura a novas experiências; Conscienciosidade; Extroversão; Amabilidade; Estabilidade emocional (SANTOS; PRIMI, 2014).

Embora o *framework* do *Big Five* esteja no centro dos estudos da OCDE e nas ações do Instituto Ayrton Senna, não encontramos artigos científicos que atestem a eficácia na sua utilização como sendo base para programas de intervenção escolares que atuam no desenvolvimento de competências socioemocionais (ZAMBIANCO, 2020).

O *Casel* (sigla em inglês para Colaboração para a Aprendizagem Acadêmica e Socioemocional) assume um lugar importante em pesquisas que buscam evidência de eficácia em programas escolares para essas competências, fazendo pontes entre escolas para disseminação das competências socioemocionais. O objetivo do *Casel* refere-se ao estabelecimento da aprendizagem socioemocional de alta qualidade, baseada em evidências, como sendo essa aprendizagem parte essencial da educação básica, da educação infantil até o ensino médio.

O *Casel* mostra-se como o *framework* mais utilizado como alicerce para programas escolares para promoção das competências socioemocionais dentre 168 artigos científicos levantados, publicados entre os anos de 2000 e 2018 (ZAMBIANCO, 2020). As competências que fazem parte do *framework* do *Casel* são: Autoconsciência; Autogestão; Consciência social; Habilidades de relacionamento; Tomada de decisão responsável.

Os *frameworks* utilizados pelo *Big Five* e *Casel* espelham um conjunto de competências que se aproximam, mas também se distanciam em suas definições. Por isso, ao se considerar o tema das competências socioemocionais, é preciso evidenciar quais são os significados atribuídos a tais conceitos, pois, além de se distanciarem, por vezes o mesmo termo possui diferentes acepções (JONES *et al.*, 2016).

Reconhecemos que um trabalho intencional para a promoção de competências socioemocionais na escola pode ser de grande valia, ainda mais considerando o enfrentamento de tempos sensíveis, pois elas podem colaborar para uma melhor convivência entre as pessoas na medida em que articulam tanto aspectos ligados à psique individual quanto àqueles ligados a estar em contato com outras pessoas. Contudo, verifica-se uma tendência em direcionar o aprendizado delas para a construção de “crianças boazinhas” (NUCCI, 2000), disciplinadas, que sabem, por exemplo, a hora de falar e calar ou que harmonicamente pacificam um conflito. Tal docilidade pode esconder uma submissão não desejada se optamos por uma educação emancipatória, que se propõe a formar pessoas autônomas, em sintonia com uma democracia inclusiva. Existe ainda a tentação de incorporar as competências socioemocionais pela justificativa do favorecimento de conteúdos acadêmicos. As pesquisas (DOMITROVICH *et al.*, 2017; FRICK *et al.*, 2019) mostram que a melhora do clima escolar e do rendimento acadêmico são efeitos decorrentes do trabalho com as competências socioemocionais; mas a escolha por seu trabalho na escola não deve seguir tais fins utilitaristas, pois teríamos um discurso reducionista quando considerada a potência inerente ao desenvolvimento delas.

Deste modo, o trabalho com competências socioemocionais na escola trata-se de um bem em si, para o sujeito se autoconhecer, conseguir lidar com suas emoções, fazer escolhas

responsáveis e saber comunicar suas necessidades de maneira respeitosa, por exemplo. Deste modo, tais recursos não devem ser utilizados para docilizar nossas crianças e jovens ou apenas com a intenção de melhoria acadêmica.

Entendemos que a transformação que essas competências geram pode promover a construção de valores morais e éticos, se complementadas a outras ações na escola (PUIG, 2007). Desta maneira, elas são uma boa escolha se aliadas ao trabalho com a educação moral, pois podem promover o bem-estar individual e coletivo, desde que seu desenvolvimento seja regulado por valores morais e éticos. A integração das competências socioemocionais com valores morais e éticos é fundamental para que sua promoção não se torne utilitarista. Há ainda um perigo maior no trabalho com essas competências de maneira dissociada da perspectiva moral. Ou seja, promover o desenvolvimento da autorregulação, autoconhecimento e habilidades sociais sem considerar valores como justiça, cuidado, solidariedade, pode servir a ajudar uma pessoa a se tornar cruel, agindo estrategicamente para alcançar objetivos individualistas e egocêntricos, que podem causar sofrimento às demais pessoas: lembremos que saber manejar as emoções é também uma habilidade de psicopatas. Deste modo, uma educação integral indica que o trabalho com as competências socioemocionais na escola deve ocorrer apenas se atrelado com a perspectiva moral, pois a moral e a dimensão socioemocional estão intrinsecamente integradas em suas manifestações.

Propondo conexões entre competências socioemocionais e valores morais

Em vista da necessidade da educação em valores e da aprendizagem socioemocional, ainda mais premente nos tempos sensíveis que vivemos, apostamos na inserção curricular de um trabalho voltado ao desenvolvimento de competências morais e socioemocionais, ressaltando a importância da perspectiva ética que deve perpassar as propostas e intervenções educacionais.

Assim sendo, inspirados no trabalho de Puig (2007), avaliamos que, ao delimitar um conjunto de competências morais ou, como nomeadas pelo autor, capacidades psicomorais, estamos admitindo que as competências socioemocionais estão a elas integradas. O trabalho com competências morais, que abrange a aprendizagem socioemocional, deve, por um lado, ser contextualizado, levando em consideração os desejos, interesses e necessidades de cada comunidade escolar. Mas, por outro lado, não pode cair na relativização de valores, sendo necessário apostar em um conjunto de competências morais que possibilitem a construção de valores universalmente desejáveis para a constituição de sociedades justas e pacíficas.

Nesse sentido, entendemos, com Araújo (2001), que os valores universalmente desejáveis articulam princípios e valores situados na confluência democrática entre direitos e liberdades individuais e os deveres sociais. Tais valores, cunhados nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas em 1948, partem da premissa de que são válidos para a maioria das culturas, sem perder referência aos limites para sua universalização (ARAÚJO, 2001). Assim, esses valores “podem ser tomados por nossa cultura como desejáveis, mas isso não nos dará o direito de impor às demais” (ARAÚJO, 2001, p. 13).

No quadro 1, adaptado de Puig (2007), apresentamos as competências morais integradas às competências socioemocionais, que consideramos prioritárias para a educação e coadunam a perspectiva de construção de valores universalmente desejáveis, indicando os valores a elas relacionados.

Quadro 1 – Competências morais

Competências morais	Descrição	Valores implicados
Autoconhecimento	Construir e valorar positivamente o próprio eu; construir e valorar a própria trajetória; conhecer a si mesmo, suas emoções e seus sentimentos; integrar a experiência biográfica, projetando-a no futuro.	Autenticidade Gratidão Integridade Honestidade
Empatia	Colocar-se no lugar do outro e reconhecer seus sentimentos, necessidades, opiniões e argumentos; mobilizar-se para apoiar o outro; reconhecer e valorizar a diversidade.	Benevolência Tolerância Cuidado Generosidade
Julgamento moral	Identificar normas sociais e como agir diante delas; sensibilidade moral e capacidade de articular pensamentos e sentimentos diante de problemas morais de maneira justa e solidária.	Justiça Solidariedade Generosidade
Comunicação (Habilidades dialógicas)	Capacidade de intercambiar opiniões e de pensar nos pontos de vida dos outros interlocutores com a intenção de entrar em entendimento; cooperar com o outro e trabalhar colaborativamente.	Vontade de entendimento Respeito Cooperação
Compreensão crítica	Adquirir informações e comparar os diversos pontos de vista sobre a realidade, com a finalidade de entendê-la e comprometer-se a melhorá-la.	Tomada de consciência Responsabilidade Democracia
Autorregulação	Procurar a coerência entre julgamento e a ação moral; gerenciar emoções e sentimentos, adequando-os às situações; adquirir hábitos desejados e construir voluntariamente o próprio caráter moral.	Coerência Responsabilidade Liberdade

Fonte: Adaptado de Puig (2007, p. 115)

Entendemos que o desenvolvimento dessas competências acontece em um processo ao longo de toda a vida das pessoas. Tal processo é fruto da qualidade das interações com o mundo, sendo impregnado de significados sociais e culturais, possibilitando tanto a construção de valores que se incorporam à identidade das pessoas quanto a sua mobilização frente às complexas demandas do cotidiano.

Relembramos que essas competências morais envolvem simultaneamente as dimensões cognitiva, afetiva e moral, portanto, utilizá-las requer do sujeito um manejo situado no pensar e no sentir que considera a si, mas também o outro. Sabemos que o mundo que enfrenta a Covid-19 está exausto. Pesquisas demonstram (FCC, 2020; GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020) que, em especial na escola, docentes e estudantes se mostraram com aumento de ansiedade, irritação, tristeza e preocupação. A ruptura dos laços sociais presenciais que eram cotidianos extirpou as trocas interpessoais tão necessárias para a construção de identidades morais; aos poucos, essas trocas foram se alojando, como foi possível para cada pessoa, pela mediação da tecnologia. Contudo, mesmo quando há segurança e conforto, as pessoas ainda se sentem emocionalmente abaladas com a realidade provocada pelo vírus, que se estende por mais de um ano. Isso significa que, nesse momento, o trato da escola deve obrigatoriamente considerar em sua prática pedagógica ações que promovam o acolhimento, a escuta empática, e construir espaço às trocas sociais em meio à rotina escolar, muito mais do que o cumprimento curricular acadêmico.

Se as competências morais são desejáveis em qualquer momento de nossas interações para a convivência em sociedades democráticas, dentro do contexto pandêmico em que nos encontramos elas são ainda mais urgentes. O *devoir sensible* nos coloca em atenção nesse momento, não apenas à necessidade de autocuidado, mas em sua articulação com o restante da sociedade, pois as ações presentes em uma pandemia revelam-se explicitamente imbricadas na teia social. Não raro, encontramos pessoas que se dizem contrárias à vacinação, uma atitude individual, que claramente impacta na vida de outras pessoas. Vimos, também, outros cenários sociais alarmantes dentro da pandemia, como o aumento da desigualdade, da violência doméstica, a redução da renda familiar e o descaso de muitos com os cuidados necessários para se evitar o contágio do vírus. A desigualdade social, que já era preocupante no Brasil, escancarou a diferença entre classes sociais, acentuando os prejuízos para quem já vivia com recursos insuficientes para uma vida digna. O cenário escolar retratou esse momento quando nos mostrou que escolas privadas exauriram suas e seus estudantes com aulas on-line, não revendo suas propostas pedagógicas em função do momento viral, enquanto escolas públicas

passaram a sofrer com o não acesso de seu alunado às ações da escola, por falta de infraestrutura mínima, tirando de muitas crianças e adolescentes o fator protetivo que a escola garante.

Atuar na mitigação desses cenários requer uma ação com consciência moral, portanto, as competências morais devem ser estimuladas em qualquer contexto, contudo, no contexto escolar, elas são imprescindíveis.

Considerações finais

Tivemos, no ano de 2020, por conta da pandemia do covid-19, uma série de desafios, seja no âmbito educacional, familiar, na sociedade como um todo; o que nos remeteu a tempos sensíveis, de fato. Na escola, em particular, vivenciamos o desafio de minimizar os efeitos negativos da suspensão das aulas presenciais em função do distanciamento social: a ansiedade, a vulnerabilidade emocional de estudantes, professores e funcionários estiveram e ainda se fazem presentes. Contudo, inúmeras foram as oportunidades de refletirmos e vivenciarmos os valores morais e socioemocionais nos diferentes contextos da vida cotidiana, permeados pelo sentido ético de nossa existência, considerando o outro, reconhecendo a necessidade de nos implicarmos em prol do coletivo e, dessa maneira, integrando a moralidade em nossas ações, em nossa identidade como seres humanos.

A sensibilidade desse contexto exige a ruptura de uma visão de educação que não considera a integralidade do desenvolvimento pleno da pessoa e situa o trabalho da escola no investimento de currículos conteudistas voltados prioritariamente para o intelecto e dissociados de outras dimensões, como a afetiva e moral.

Nesse sentido, as relações interpessoais devem ser um princípio para a escola, de modo a valorizar a convivência ética e democrática entre todos que dela fazem parte. As ações educacionais podem contribuir para uma sensação de conexão e pertencimento à instituição, o que pode ser traduzido em engajamento emocional. A escola deve estar sensivelmente engajada na promoção de valores sociomorais, tais como: a justiça, o respeito e a solidariedade, propiciando espaços para a reflexão, a vivência e a construção coletiva desses valores. Nesse sentido, o trabalho com as competências morais atende assertivamente tal intento. As relações positivas entre alunos, professores, gestores, funcionários e famílias, caracterizadas por uma escuta ativa e uma comunicação respeitosa, promovem a motivação e o clima escolar positivo, aspectos importantes para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. *In*: ARANTES, V. A. (org). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U. F. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

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. **Estud. psicol.**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 dez. 2020.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. **VoxEu.org**, v. 1, 2020. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care: contemporary lives of moral commitment**. New York: The Free Press, 1992.

CORTINA, A. **Ética sem moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DAMON, W.; COLBY, A. **The power of ideals: The real story of moral choice**. New York: Oxford University Press, 2015.

DELORS, J. *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília, DF: MEC-UNESCO, 2010. (Obra publicada originalmente em 1996). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 02 fev. 2019.

DOMITROVICH, C. E. *et al.* Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. **Child Development**, v. 88, n. 2, p. 408–416, 2017.

FCC. Fundação Carlos Chagas. Fundação Lemann. Fundação Roberto Marinho. Instituto Península. Itaú Social. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus**. Perspectivas em diálogo. São Paulo: FCC/F. Lemann/F. R. Marinho/I. Península/Itaú Social, ago. 2020. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Pesquisa-Retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia-de-coronavirus.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Positivo, 2009.

FRICK, L. T. *et al.* Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 1152–1181, 2019.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P.; MARCHINI, S. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19**. São Paulo: USP Cidades Globais; Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP), 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 11 nov. 2020.

GREENBERG, M. T. *et al.* Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. **American Psychologist**, v. 58, n. 6/7, p. 466–474, jun./jul. 2003. Disponível em: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.58.6-7.466>. Acesso em: 10 maio 2019.

HAI DT, J. The new synthesis in moral psychology. **Science**, v. 316, n. 5827, p. 998-1002, 2007.

HARDY, S. A.; KRETTENAUER, T.; HUNT, N. Moral identity development. **The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective**. New York: Oxford University Press, 2020. p. 128-148.

HOLMES, E. A. *et al.* Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health Science. **Lancet Psychiatry**, n. 24, p. 547-560. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(20\)30168-1/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(20)30168-1/fulltext). Acesso em: 20 abr. 2020.

JONES, S. *et al.* What is the same and what is different? Making sense of the “non-cognitive” domain: helping educators translate research into practice. **Easel Lab**, Harvard, 2016. Disponível em: https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf. Acesso em: 10 dez 2020.

KANKARAŠ, M. Personality matters: relevance and assessment of personality characteristics. **OECD Education Working Paper**, n. 157, jul. 2017. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/personality-matters_8a294376-en. Acesso em: 15 dez. 2020.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. **Review of child development research**, v. 1, p. 383-431, 1964.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development/2: The psychology of moral development**. New York: Harper & Row, 1984.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

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

LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. Moral psychology at the crossroads. *In:* LAPSLEY, D. K.; POWER, F. **Character psychology and character education**. Notre Dame: University of Notre Dame, 2005. p. 18-35.

LASI, A. Moral functioning: moral understanding and personality. *In:* LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. **Moral development, self and identity**. Marhwash, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. p. 335-347.

LIMA, S. O. *et al.* Impactos no comportamento e na saúde mental de grupos vulneráveis em época de enfrentamento da infecção COVID-19: revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 46, e4006, p.1-8, 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4006>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/vRjTptPy53XWffHdW6MKbdM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2020.

LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. 4. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

NASH, R. J. A Postmodern on Character Education: coming of age as moral constructivist. *In:* LAPSLEY, D. K.; POWER, F. **Character psychology and character education**. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2005.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 71-89, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5Q6YXqqLvFZJzck6CqC5Ry/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez 2020.

ORNELL, F. *et al.* “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 42, n. 3, p. 232-235, 2020. Disponível em: <http://www.bjp.org.br/details/943/en-US/-pandemic-fear--and-covid-19--mental-health-burden-and-strategies>. Acesso em: 02 abr. 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Atmed, 2015.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 1954/2014.

PUIG, J. M. Aprender a viver. *In:* ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SINGH, S. *et al.* Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. **Psychiatry research**, v. 293, n. 113429, 2020. Disponível em:

https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7444649/?fbclid=IwAR0F_XmzFDpNfPSCDuDdXcRQm2cGDab7KlX0BqiQwO5AF7dOjCwWGkDZBws. Acesso em: 15 nov. 2020.

UNESCO. **COVID-19 Educational Disruption and Response**. 06 maio 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>. Acesso em: 19 out. 2020.

VAN LUIJK, H.; DUBBINK, W. Moral Competence *In*: DUBBINK, W.; LIEDEKERKE, L. V.; VAN LUJIK, H. **European Business Ethics Casebook**. Switzerland: Springer, 2010. p. 11–18.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZAMBIANCO, D. D. P. **As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

Como referenciar este artigo

PINHEIRO, V. P. G.; ZAMBIANCO, D. P.; MORO, A. Educação em tempos sensíveis: Contribuições das competências morais e socioemocionais no contexto da pandemia e do pós-covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0003-0020, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14935>

Submetido em: 25/03/2021

Revisões requeridas em: 16/05/2021

Aprovado em: 28/06/2021

Publicado em: 02/01/2022