


ANO: 2022  
VOL. 1

# Revista **CENÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

 **Docência para  
Educação Básica**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



ANO: 2022  
VOL 1

# Revista CENÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

 **Docência para  
Educação Básica**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



Revista Cenários da Práxis Pedagógica. Revista do Programa de Pós-graduação em  
Docência para Educação Básica. Volume 1. Setembro de 2022.  
DOI: .46848/9350

#### **EQUIPE EDITORIAL**

*Editora-chefe:* Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre

*Editor adjunto:* Prof. Dr. Vitor Machado

*Editor administrativo-executivo:* Lucas Almeida Dias.

#### **COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL**

*Unesp*

Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira

Dr. Macioniro Celeste Filho

Dr. Nelson Antonio Pirola

Dr. Leonardo Lemos de Souza

Dra. Andréa Rizzo dos Santos

Dra. Maria do Carmo M. Kobayashi

Dra. Rosa Maria Manzoni

Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia

*Unes*

Dra. Silvia Regina Vieira da Silva

*Fatec*

Dr. Lourenço Magnoni Júnior

*IFSP*

Dra. Zionice Garbelini Martos Rodrigues

*UFMG*

Dr. Admir Soares de Almeida Júnior

*UDESC*

Dra. Gelcemar Oliveira Farias

*UFC*

Dr. Luiz Sanches Neto

#### **COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Dra. Nancy Chacón Arteaga - Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Cuba.

Dra. Hélia Oliveira- universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal.

#### **COMITÊ AVALIATIVO DA PRIMEIRA EDIÇÃO – GRADUS EDITORA**

Dr. Douglas M. A. de A. P. dos Santos

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Manuela Costa Melo

Dra. Ana Beatriz D. Vieira

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Gladys del C. M. Morales

Dr. Leandro A. dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Andreia de B. Machado

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Janaína Muniz Picolo

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dra. Renata Cristina L. Andrade

Dra. Márcia Lopes Reis

Dra. Daniela Marques Saccaro

*Revisão:* Lucas Almeida Dias

*Projeto gráfico de capa:* Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

*Diagramação e projeto gráfico de miolo:* Natália Huang Azevedo Hypólito



## SUMÁRIO

### **APRESENTAÇÃO — O MESTRADO PROFISSIONAL EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A REVISTA CENÁRIOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA \_\_\_\_\_ 7**

Rita Melissa Lepre; Vitor Machado

### **LA FORMACIÓN PRÁCTICA (PRACTICUM) DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO \_\_\_\_\_ 11**

Yolanda Muñoz-Martínez; Susana Domínguez-Santos

### **DESIGN INSTRUCIONAL COMO ÁREA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O TEMA \_\_\_\_\_ 27**

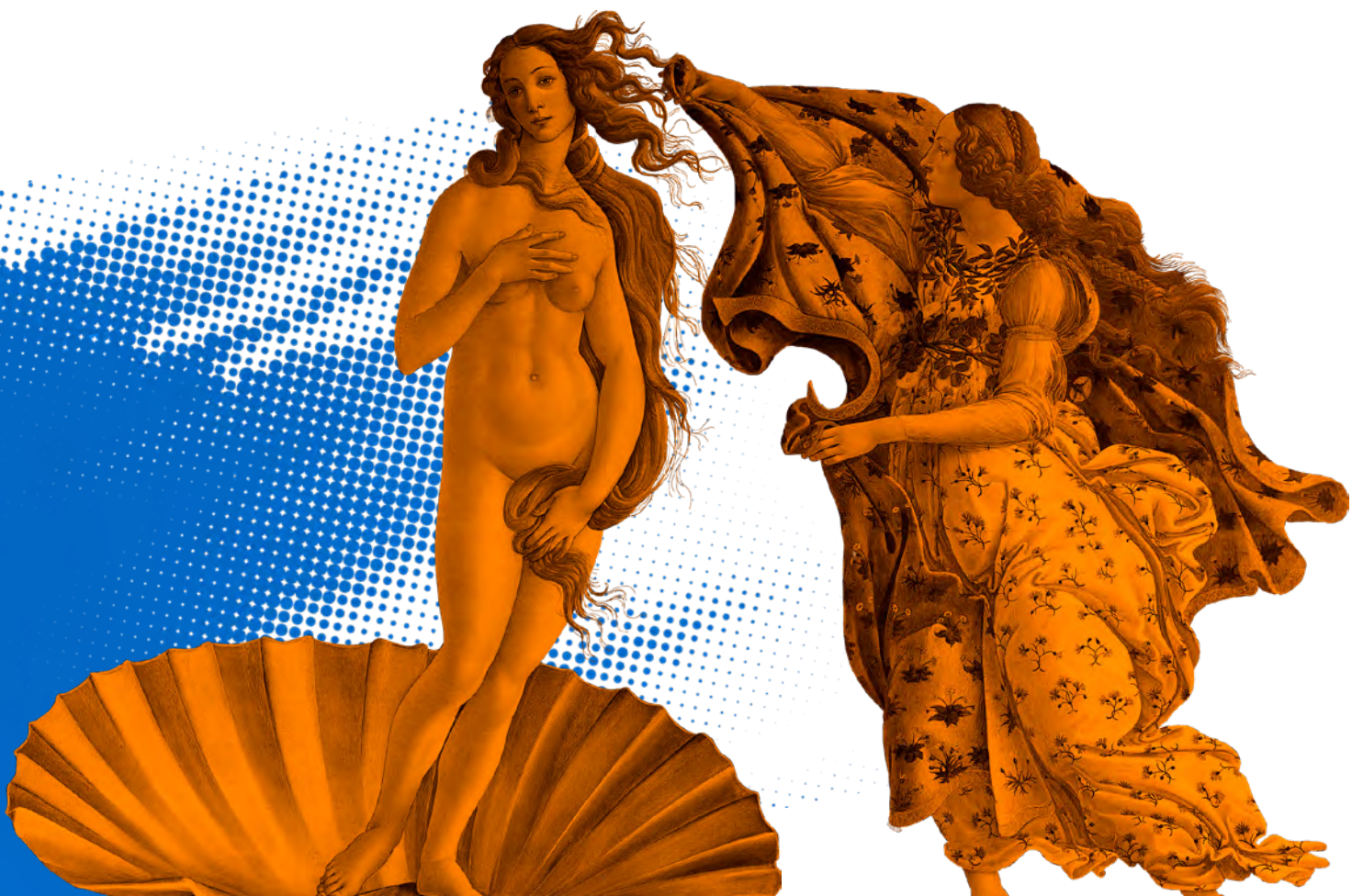
Edison Trombeta de Oliveira

### **DOMÍNIO MORAL E DOMÍNIO PESSOAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO \_\_\_\_\_ 39**

Luciana Maria Caetano, Betânia Alves Veiga Dell`Agli

### **A EDUCAÇÃO EM VALORES EM CUBA E NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL COMO CONSENSO \_\_\_\_\_ 53**

Nancy Chacón Arteaga; Rita Melissa Lepre; Patrícia Unger Raphael Bataglia





## APRESENTAÇÃO

### O MESTRADO PROFISSIONAL EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A REVISTA CENÁRIOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

**Rita Melissa Lepre  
Vitor Machado**

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Paulo Freire)

O Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, tem como finalidade a formação de profissionais qualificados para atuar nas três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, buscando unir e compartilhar os saberes filosóficos, científicos e tecnológicos produzidos na universidade aos saberes da prática pedagógica dos professores que atuam nas salas de aula da educação básica. Neste sentido, tem como missão proporcionar uma formação que permita que os professores sejam capazes de refletir e mobilizar sua ação pedagógica com base no conhecimento científico e no método dialético da ação-reflexão-ação, com vistas à melhoria da qualidade do Ensino na Educação Básica Brasileira. (UNESP/PPGDEB, 2022)

O Programa de Pós-graduação em Docência na Educação Básica (PPGDEB) envolve o compromisso sociopolítico de formar professores comprometidos com os valores democráticos que fomentem a participação coletiva da comunidade escolar, por meio da discussão e reflexão dos problemas a serem levantados, visando ao desenvolvimento de valores e atitudes voltados aos princípios da ética, da estética, da comunicação, como também princípios sócio-político-cultural, científico-tecnológico e ambiental, sem os quais não se garante a plena formação de educandos cidadãos. Em sua proposta o PPGDEB traz como objetivos: a) estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades, materiais didáticos e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público; b) identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; c) mapear as possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de Pós-Graduação stricto sensu com vistas ao desenvolvimento socioeconômico

e cultural do País e d) formar docentes profissionais que desenvolvam metodologias didáticas inovadoras em função das demandas enfrentadas nas escolas que atuam. (UNESP/PPGDEB, 2022)

O Programa funciona a partir de três linhas de pesquisa, nas quais estão agregados seus docentes. A linha 01 é denominada Fundamentos do Ensino e da Educação Básica na qual se inserem os mestrandos e pesquisadores que tenham formação ou se dediquem a pesquisar as questões que afetam o ensino da Educação Básica. Fazem parte desta linha de pesquisa estudos sobre fundamentos da educação e sobre produção e validação do conhecimento em diferentes contextos históricos e socioculturais, tendo em vista a proposição de novos caminhos para o Ensino de conteúdos na Educação Básica e estudos sobre as relações entre os fundamentos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos e históricos do conhecimento e o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. A linha 02 é denominada Conceitos específicos para o Ensino e suas metodologias na qual se inserem os mestrandos e pesquisadores que tenham formação ou se dediquem a pesquisar as questões conceituais específicas de ensino e metodologias pertinentes que afetam o ensino na educação básica. O objetivo desta linha é o de se explorar as relações multi, inter e transdisciplinar entre conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolar, suas formas de produção e as didáticas específicas para uma melhor compreensão dos processos de ensino. Enfatiza-se a experiência dos professores em sala de aula e problematiza-se a partir dessas vivências os objetos de investigação a serem desenvolvidos no interior do programa de formação do profissional e do pesquisador. A linha

03 é denominada Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Básica na qual se inserem os mestrandos e pesquisadores que investigam a utilização do computador como ferramenta para o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares podendo focalizar referenciais teóricos para o planejamento e pesquisa de currículos e programas que envolvam o uso da informática no ensino e a produção de material didático e planejamento de disciplinas escolares e outras atividades que empreguem o computador como ferramenta para o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. (UNESP/PPGDEB, 2022)

Dentre os muitos temas e problemas propostos nas pesquisas dos mestrandos, a preocupação central é a de desenvolver investigações que possam se comunicar com a práxis pedagógica na escola, muitas vezes por meio da metodologia da pesquisa-ação, e que gerem um produto educacional.<sup>1</sup>


A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado. (Documento da área 46 – Capes/2019, p. 16)

Gonçalves, Oliveira, Maquiné e Mendonça (2019) destacam cinco desafios relacionados à elaboração dos produ-

<sup>1</sup> Os produtos educacionais desenvolvidos junto ao PPGDEB podem ser acessados em [www.educapes.capes.gov.br](http://www.educapes.capes.gov.br)









tos educacionais nos mestrados profissionais: a linguagem utilizada; a capacidade de replicação; a possibilidade de internacionalização; a disponibilidade para permitir o maior alcance possível; e a acessibilidade. Os produtos precisam dialogar com a práxis e assumirem o potencial de transformação de realidades educacionais diversas.

A ênfase metodológica das pesquisas desenvolvidas no PPGDEB está na pesquisa-ação, pesquisa-participante ou pesquisa-intervenção que têm como base a Educação enquanto prática social, a partir da articulação entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto, com vistas à construção de conhecimentos que potencialmente geram transformações sociais.



Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/ objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno. (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97).



No intuito de divulgar pesquisas e produtos voltados ao ensino, o PPGDEB apresenta a revista “Cenários da Práxis Pedagógica”, que é um veículo eletrônico acadêmico, na área do Ensino, desenvolvido em parceria com a Gradus Editora. O periódico, de fluxo contínuo e de publicação semestral, de acesso e submissões gratuitas, tem como objetivo a

divulgação, por meio da Open Science, de artigos, resenhas, relatos de experiências e produtos educacionais que tenham como escopo a práxis pedagógica na Educação Básica, respeitando as linhas de pesquisa do Programa.

Esperamos que a revista se constitua como um importante veículo de divulgação científica que aproxima professores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, na busca por uma educação básica pública de qualidade para todos.

### REFERÊNCIAS:

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4,1997, pp. 87-102.

CAPES. Documento da área 46 (Ensino). 2019. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSI-NO.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

UNESP. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPG-DEB). Faculdade de Ciências, 2022. Disponível em <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/home/>

GONÇALVES, C. E. L. C.; OLIVEIRA, C. S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. P. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. Educitec, Manaus, v. 05, n. 10, p. 74-87, mar. 2019.



# LA FORMACIÓN PRÁCTICA (PRACTICUM) DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO

Yolanda Muñoz-Martínez<sup>2</sup>  
Susana Domínguez-Santos<sup>3</sup>  
Universidad de Alcalá

## RESUMEN /ABSTRACT

Presentamos en este artículo una investigación realizada en el curso 2019/2020 a través de un estudio de caso. El objetivo fue conocer en qué medida llevar a cabo un Practicum que denominamos inclusivo promueve el fomento de los Objetivos de desarrollo Sostenible, en concreto el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Participaron 2 colegios de educación Infantil y Primaria con un total de 9 docentes, 5 estudiantes de Magisterio de Educación Primaria y 2 profesoras investigadoras de la Universidad. Se analizaron los datos de los 3 grupos de discusión que se realizaron con todos los participantes, en los que se reflexionaba sobre el uso de metodologías activas en las aulas y el centro desde una perspectiva inclusiva y se triangularon los datos con las carpetas de aprendizaje de los estudiantes. Los principales resultados muestran que las acciones de este tipo de Practicum inclusivo fomentan la creación de soluciones equitativas y el acceso universal, garantizar respuestas coordinadas, fomentar la formación continua y permanente del profesorado, así como mejorar de la imagen profesional de los docentes.

## INTRODUCCIÓN

La educación nos permite el desarrollo de la sociedad en la que participamos y de la que formamos parte, en especial si somos capaces de no dejar a nadie atrás. Desde esta perspectiva, cobra más sentido trabajar en la formación de los estudiantes universitarios desde una visión en la búsqueda de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2030), parte fundamental y cada vez más habitual dentro de las practicas docentes del profesorado Universitario.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tal y como los definen en la Red Española para el Desarrollo Sostenible (2017) son:

un conjunto de prioridades y aspiraciones que - actuando como hoja de ruta para todos los países - aborda los retos y desafíos más urgentes, incluyendo la erradicación de la pobreza y el hambre; la protección del planeta de la degradación ambiental

<sup>2</sup> Doutora em planejamento e inovação educacional, profesora titular do Departamento Ciências de la Educación. E-mail: yolanda.munozm@uah.es <https://orcid.org/0000-0003-4001-0214>

<sup>3</sup> Doutora PhD em educação, profesora titular do Departamento Ciências de la Educación. E-mail: susana.dominguez@uah.es <https://orcid.org/0000-0002-6980-4176>

abordando el cambio climático; asegurar que todas las personas puedan disfrutar vidas prósperas, saludables y satisfactorias; y fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas, libres de violencia y sin miedo. P.6

Preparar a nuestros estudiantes universitarios para enfrentarse a los obstáculos con los que se van a encontrar en sus vidas, es prepararlos desde una perspectiva de sociedad inclusiva, equitativa y de calidad que garantiza promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Desde la formación universitaria estamos obligados a dotarles de las herramientas personales que les ayuden a construir un mundo inclusivo en el ámbito socio-laboral, que fomenta la paz, reduce las desigualdades y desarrolla el bienestar personal.

La Universidad debe ir más allá de educar profesionales, tiene el deber de formar a ciudadanos con conciencia ética y compromiso cívico vinculando la sostenibilidad a esta formación (MICHELSEN, 2016). Esto pasa por reconocer y hacer que nuestros estudiantes sean los dueños de sus propios procesos de aprendizaje. Desde la concepción de profesores y profesoras como sujetos activos de su formación, difícilmente puede ser otra la meta de las diversas actuaciones de la formación que no sea la del desarrollo profesional de quienes participan en ella. (MONTERO, 2002, p.70).

Las propuestas que parten de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, son claves en el campo de la formación de futuros docentes de magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria, especialmente si los dotamos de sentido desde el propio desarrollo de las competencias docentes de los estudiantes.

Actualmente, es necesario que los docentes recurran a diversas metodologías para favorecer los aprendizajes

del alumnado y que ayuden a promover las competencias personales y profesionales desde el prisma inclusivo. Aproximarse a la Inclusión educativa en la universidad pasa por identificar tres dimensiones principales según propone Ainscow (2006): Presencia, Participación y Progreso. Es decir, ser conscientes de la diversidad, sin ocultar lo que existe y que forma parte de la comunidad universitaria, en la que todos participamos favoreciendo una inclusión positiva y posibilitamos la adquisición de aprendizajes y desarrollo profesional.

Para garantizar una formación de nuestros alumnos y alumnas desde una perspectiva inclusiva, equitativa y de calidad, el periodo de formación durante la realización del Practicum desde un análisis y visión inclusiva se torna indispensable como parte activa del desarrollo de las competencias profesionales docentes, especialmente si pensamos en la mejora que promueve una dinámica de trabajo conjunto entre los estudiantes, los tutores de los colegios y los profesores de la Universidad. Diversos autores resaltan la importancia de promover espacios para la reflexión conjunta del profesorado (SANDOVAL et al., 2021; PARILLA, 2021)

Es desde el Practicum donde encontramos investigaciones que muestran cómo es uno de los momentos cruciales para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes (MÉRIDA, 2001; FERNÁNDEZ ET AL., 2001; ZABALZA, 2003; PÉREZ Y GALLEGO, 2004, VILLA Y POBLETE, 2004, Y PEREZ ALDEGUER, 2012). No debemos olvidar tampoco que supone un espacio de encuentro desde donde poder trabajar contenidos relacionados con temáticas transversales.

De este modo, la asignatura del Practicum es un período importante en la formación del futuro docente, en tanto le permite mejorar sus capacidades re-



flexivas y críticas (Khanam, 2015). La importancia de la reflexión y co-reflexión en la formación docente y durante las prácticas específicamente es un instrumento muy relevante y significativo, tal y como expone Martín Cuadrado et al. (2022):

“el proceso de autorreflexión se fortalece cuando se aplica de manera continua durante todo el programa formativo a través de documentos personales, como sería el diario de aula combinado con grupos de discusión en los que se comparte y debate sobre lo experimentado. Es en el contexto práctico donde su aplicación adquiere su máxima utilidad pedagógica al desarrollarse de una manera intercambiable con la correflexión de los profesionales en el contexto” (p.117)

Entendemos por prácticum inclusivo aquellas prácticas de formación inicial de maestros/as que se realizan en centros escolares con prácticas inclusivas, y que se acompañan de triadas reflexivas de los estudiantes de magisterio, los maestros-tutores de los colegios y los profesores tutores universitarios, a lo largo del periodo de prácticas. Este tipo de Practicum se compone de tres elementos esenciales como se muestra en el gráfico 1:

**Gráfico 1.** Elementos esenciales de un Practicum Inclusivo.



Fuente: Elaboración propia.

En esta misma línea y relacionadas con el prácticum inclusivo, encontramos investigaciones previas en las se observa cómo la presencia de los estudiantes de prácticas en el aula permite a los profesores experimentados reflexionar sobre su propia práctica. La creación de una red de escuelas con prácticas inclusivas abre una vía de colaboración muy importante, que permite compartir experiencias y facilitar no solo la mejora docente sino también la mejora de las escuelas. (Muñoz-Martinez, 2021).

Crear redes de apoyo entre Universidad y Escuela puede configurarse como una forma de colaboración en la que todos los agentes educativos salen beneficiados (Huberman y Levinson, 1988; Álvarez y Osoro, 2014; Sim, 2010). Incorporar a estas redes a estudiantes de los Grados de Educación y generar dinámicas de reflexión conjunta de los estudiantes, los profesores en ejercicio y los docentes universitarios de las Facultades de Educación especialistas en temas relacionados con la educación inclusiva, podría complementar la formación inicial y continua del profesorado, ayudando a alcanzar las metas que se proponen en la agenda 2030 de UNESCO (Muñoz-Martinez, 2022).

Será en este sentido más viable que la inclusión forme parte intrínseca de la formación de los estudiantes de magisterio, si contamos con centros que tienen la inclusión como eje de sus prácticas docentes diarias, “construir el compromiso y las capacidades en las escuelas para llegar a ser cada día más justas e inclusivas no puede lograrse sin la implicación profesional de los docentes en torno a un proyecto colectivo educativo y un liderazgo eficaz” (Barrero et al., 2020, p. 2). Formar con y desde la inclusión implica ese cambio de posicionamiento personal y profe-

sional que acompaña a toda la comunidad educativa que cuenta con la participación de todos sus miembros. Es en esta forma de hacer comunidad escolar donde son también los profesores universitarios, personas que adquieren un papel activo.

Con la adopción por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 del documento titulado «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) existe un creciente interés en su aplicación y progreso desde diferentes instituciones tanto públicas como privadas. En este espacio, las Universidades cobran una mayor representatividad y responsabilidad ante los desafíos que conlleva su aplicación desde la enseñanza, la investigación o la participación comunitaria. A este respecto, (McCowan, 2019) identifica las tres formas en la que las universidades pueden incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible: como un objetivo en sí mismo, parte del sistema educativo o como un motor de desarrollo.

Dentro de la formación a los estudiantes universitarios, las competencias que deben adquirir son fundamentales en los planes de estudios. Las competencias definidas por la UNESCO (2017) son:

«... atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas. Incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales. Por lo tanto, son una interacción entre el conocimiento, las capacidades y las habilidades, los intereses y las disposiciones afectivas. Las competencias no se pueden enseñar, sino que los mismos alumnos deben desarrollarlas. Se adquieren durante la acción, sobre la base de la experiencia y la reflexión». (p. 10).

Desde este planteamiento podemos ver la necesidad de que los alumnos/as desarrollen sus capacidades dentro de un contexto real, como son las prácticas, ya que pueden poner en funcionamiento sus habilidades profesionales y personales desde una perspectiva reflexiva y crítica haciendo realidad las competencias clave cruciales para el progreso del desarrollo sostenible que señalan (de Haan, 2010; Rieckmann, 2012; Wiek et al., 2011): competencia de pensamiento sistémico, competencia de anticipación, competencia normativa, competencia estratégica, competencias de colaboración, competencia de pensamiento crítico, competencia de autoconciencia y competencia integrada de resolución de problemas.

Es fundamental que los docentes tengan la oportunidad de participar en su propio proceso de cambio, con la orientación de sus colegas, el apoyo de la administración y de especialistas dentro de su escuela. Como agentes de cambio activos, los educadores desarrollan una percepción holística y funcional del cambio en el que están participando y luego pueden identificar qué cambios deberían ocurrir (Somma y Bennett, 2020) y también a la importancia de compartir procesos de reflexión conjunta, teniendo en cuenta que cuantos más profesores interactúen entre sí, trabajando hacia objetivos comunes y desarrollando estrategias innovadoras para lograr sus objetivos, más probable es que desarrollen una responsabilidad colectiva para el éxito de todos los estudiantes (Hargreaves y Shirley, 2012; Bolívar, 2014).

Este proyecto propone que el desarrollo de un prácticum inclusivo, en el que participan de manera conjunta los estudiantes de magisterio, los docentes de los centros escolares y los profesores universitarios pone en valor las compe-



tencias a desarrollar desde los objetivos de desarrollo sostenible y favorece la adquisición de los mismos promoviendo ciudadanos reflexivos y críticos que buscan soluciones en una comunidad escolar en la que se pueden apoyar.

El objetivo de esta investigación fue conocer en qué medida llevar a cabo un prácticum inclusivo promueve el fomento de los Objetivos de desarrollo Sostenible, en concreto el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

## METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio de caso (Stake, 2005) durante el curso 2019/2020. Nuestro objetivo principal consistió en conocer cómo el diseño y puesta en funcionamiento de un prácticum inclusivo (definido anteriormente), tiene una implicación directa en el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible por parte de todos los miembros participantes (estudiantes de Magisterio, profesores de los centros escolares y profesorado universitario).

## PARTICIPANTES

En este estudio participaron 2 colegios de educación Infantil y Primaria de diferentes comunidades autónomas, Comunidad de Madrid y Castilla la Mancha, con 9 docentes de éstos centros, 5 estudiantes de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá y 2 profesoras investigadoras de la misma Universidad que además actuaban como dinamizadoras.

Se contó con el permiso y autorización de todos los miembros para participar en la investigación.

La selección de los centros educativos fue intencional y se siguieron estos criterios: a) que fueran colegios reconocidos por su interés y dinámica hacia modelos inclusivos a través de proyectos, contratos o premios b) que enseñaran a través de metodologías activas que favorecen la educación inclusiva como el Aprendizaje Cooperativo, al Aprendizaje Basado en Proyectos, Proyectos de Convivencia a través de mediación, Comunidades de Aprendizaje, etc.

Tabla 1. Datos de los profesores participante del centro 1.

PROFESOR/A	SEXO	PERFIL DOCENTE	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE
Profesor 1	Mujer	Directora Maestra de Educación física Habilitación en inglés	22 años
Profesor 2	Mujer	Maestra especialista infantil, inglés Experta en aprendizaje cooperativo	24 años
Profesor 3	Hombre	Maestro especialidad inglés	14 años
Profesor 4	Mujer	Maestra Primaria Experta en aprendizaje cooperativo	17 años
Profesor 5	Mujer	Maestra especialidad inglés	14 años

**Tabla 2.** Datos de los profesores participante del centro 2.

PROFESOR/A	SEXO	PERFIL DOCENTE	AÑOS DE EXPERIENCIA DONCENTE
Profesor 6	Mujer	Directora Maestra EF e inglés Profesora asociada UAH Experta en convivencia	16 años
Profesor 7	Mujer	Maestra infantil y primaria	20 años
Profesor 8	Mujer	Maestra especialidad Primaria	13 años
Profesor 9	Hombre	Maestro especialidad EF Licenciado en historia	30 años

También participaron 5 estudiantes que pertenecían a la Universidad de Alcalá y estaban cursando Magisterio de Educación Primaria en la mención de Necesidades Educativas Especiales.

**Tabla 3.** Datos de los estudiantes participantes.

ESTUDIANTE	SEXO	GRADO QUE ESTÁ CURSANDO
Estudiante 1	Mujer	4º Magisterio de Educación Primaria: Mención en NEE
Estudiante 2	Mujer	4º Magisterio de Educación Primaria: Mención en NEE
Estudiante 3	Mujer	4º Magisterio de Educación Primaria: Mención en NEE
Estudiante 4	Varón	4º Magisterio de Educación Primaria: Mención en NEE
Estudiante 5	Mujer	4º Magisterio de Educación Primaria: Mención en NEE

### RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de datos se realizó en el curso 2019/2020. Se llevaron a cabo 3 seminarios en los que se realizaban procesos de reflexión colectiva centrados en las prácticas inclusivas que se desarrollaban en los centros escolares. En estos seminarios participaban los estudiantes de prácticas de magisterio, los profesores de los colegios y las profesoras de la Universidad. Cada seminario se realizó en un centro escolar y el último se realizó de manera virtual mediante el uso de la plataforma TEAMS. La duración de cada seminario fue de 2 horas aproximadamente.

Para el análisis y discusión de los datos se grabaron los seminarios y se transcribieron. Igualmente se estudiaron las carpetas de aprendizaje y trabajos reflexivos de los estudiantes de prácticas participantes, un total de 5

carpetas. Se utilizó el software de análisis cualitativo Nvivo, lo que facilitó el manejo de una cantidad importante de información.

Durante el análisis de los grupos de discusión, nos centramos en identificar la relación existente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que tenían lugar a lo largo de sus conversaciones. Nos obstante nos centramos más en el Objetivo 4.

Se realizó un análisis de contenido a través de un proceso mixto de categorías predeterminadas que parten de la teoría de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en concreto: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4), y de categorías que emergieron





durante el análisis de los datos. De esta forma, las categorías de investigación fueron las siguientes

- La búsqueda de soluciones equitativas y el acceso universal
- Garantizar respuestas coordinadas y evitar el solapamiento de los esfuerzos.
- Formación continua y permanente.
- Mejora de la imagen profesional de los docentes.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan los datos organizados en las categorías de investigación:

### A) LA BÚSQUEDA DE SOLUCIONES EQUITATIVAS Y EL ACCESO UNIVERSAL

Dentro de los seminarios se plantearon diversas soluciones por parte de todos los maestros, así como de los estudiantes y profesores universitarios ante los problemas que surgían dentro de las aulas. Entre todos, proponían alternativas o contaban sus experiencias para explicar cómo poder gestionar la solución planteada.

En este sentido encontramos el ejemplo de la Profesora 7 cuando nos expresa cómo se han sentido los niños y niñas del colegio y cómo mejoraron su participación:

“es un poco el pilar, todo el tema de la expresión y canalización de emociones, que los niños se expresen más libremente, la resolución de conflictos, si hay un conflicto, se paraliza la clase y compartimos” (Seminario III).

En esta línea, la misma profesora en otra intervención expresa cómo ha mejorado la relación con sus estudiantes al sentir que pueden participar de

manera más activa en sus clases: “me decían mis estudiantes, jo profe, cómo me gustan tus clases, porque están en un ambiente de más comodidad y más libertad no están tan encorsetados y dirigidos son los niños los responsables de su aprendizaje” (Seminario III). En este sentido encontramos el trabajo de Simón et al. (2021) sobre la importancia de crear ambientes acogedores y de cuidado para una educación inclusiva.

Encontramos también cómo la elaboración de materiales por parte de los propios docentes más allá del libro de texto, facilita el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes ya que facilita ofrecer materiales multinivel y diversos que permiten dar respuesta a la diversidad de aprendizaje en el aula. Así la profesora 6 en el seminario III, expresa:

“todo el profesorado ha trabajado en un material hecho por ellos... y lo han hecho muy manipulativo porque lo han hecho ellos, han partido de la base de los que no les gustaba... además lo han globalizado por áreas, dentro de una misma temática que les interesaba a los alumnos”.

El diseño de actividades y materiales variados, que responden a un enfoque de diseño universal del aprendizaje ha sido respaldado por diversas investigaciones (ECHEITA Y SIMÓN, 2021).

Estos buenos resultados consideramos que pueden deberse a los procesos de intersubjetividad que identifica en sus estudios Sigurðardóttir (2010). Este aspecto es una vivencia relevante durante el Practicum. Este proceso favorece la escucha activa por parte de todos los participantes y que puedan apoyarse unos en otros a la hora de realizar cambios, desarrollar nuevas dinámicas o incluso afianzar las que ya tenían.

## B) GARANTIZAR RESPUESTAS COORDINADAS Y EVITAR EL SOLAPAMIENTO DE LOS ESFUERZOS.

Observamos cómo entre todos los participantes existe un clima de ayuda y colaboración aprovechando los recursos que pueden ofrecerse unos a otros y en los que cuentan con la participación activa de los estudiantes de prácticas de magisterio. Así lo expresa el Estudiante 4 cuando dice:

“Gracias a los profesores por dejarme entrar en vuestra clase.... Me ha servido mucho”. (Seminario III)

Desde esta visión de aprender conjuntamente y mostrar a los estudiantes de prácticas formas cooperativas y colaborativas para trabajar dentro del colegio entre los propios compañeros y niños y niñas de éste, encontramos el comentario de la Estudiante 3:

“para mí ha supuesto una experiencia distinta a las anteriores porque he aprendido a trabajar de otra manera, mediante proyectos a trabajar con otras clases, a vincular cursos superiores con inferiores con B. a aprender fuera del aula, no centrarse en el aula más manipulativo...” (Seminario III)

Trabajar lo mismo es diferentes niveles educativos del centro escolar permite optimizar recursos, materiales, actividades, etc. Generando además cohesión y coordinación entre todos los participantes. En este sentido la Profesora 6 durante el Seminario III, manifiesta el trabajo Interniveles que habían desarrollado:

“Alumnos ayudantes y mediadores sobre todo en 5º y sexto .... todo el centro hemos trabajado la Escucha Activa”.

Por último, queremos señalar la creación de nuevas redes de colaboración

entre distintos colegios. Esta experiencia les ha beneficiado el intercambio de ideas y se han sentido apoyados, han hecho comunidad de aprendizaje. El Profesor 3 expresa lo significativa que ha sido esta experiencia durante el Seminario III de la siguiente manera:

“Gracias al otro centro, por tender puentes, que muchas veces nos olvidamos que somos compañeros”.


Todas las sociedades presentan una determinada forma de interpretar la realidad que les rodea, conformada por las creencias (SANTOS, 2012) que llegan a formar parte también de los colegios donde acaban imponiendo sus valores, creencias, mitos y rituales adaptándolos a su propia realidad y aspectos educativos. Estas escuelas, desde esos antecedentes deben socializar a sus estudiantes desde su propia cultura escolar. Debemos de ser capaces de romper esas ideas y una forma de hacerlo es creando las redes de colaboración y participación en la que todos los miembros de la comunidad educativa puedan participar de manera activa e intercambiando y apoyándose en otras comunidades. El Practicum Inclusivo facilita el desarrollo de las redes y la coordinación de trabajo con otros centros y profesionales.

## c) FORMACIÓN CONTINUA Y PERMANENTE.

Desde las universidades es importante que hagamos crecer en nuestros estudiantes la necesidad de seguir formándose para ir creciendo en su desarrollo personal y profesional, ya que, en realidad, siempre tenemos que estar en constante formación.

A través de la realización del Practicum inclusivo hemos detectado como en los participantes se ha generado esa necesidad de seguir formándose. Ade-






más, a través de las sesiones reflexivas son capaces de detectar en qué temáticas necesitan una mayor formación, por lo que estos espacios facilitan el que los estudiantes y los profesores conozcan sus fortalezas y limitaciones. A este respecto podemos ver como la Estudiante 5 expresa claramente la necesidad y ganas de seguir formándose más allá de los propios estudios que está a punto de finalizar:

“Me ha motivado a seguir aprendiendo sobre los conflictos...”

Así, la Profesora 8 muestra cómo a ella la alumna de prácticas le enriqueció profesionalmente, pero además vio que mejoraba la motivación de los niños y niñas de la clase:

“(Las estudiantes de prácticas) aportó diferentes técnicas que a mis alumnos les encantó realizar... Además, sirvió para incluir al alumno con necesidades educativas especiales”



Los beneficios que se reportan de estas estrategias de formación en red, vienen apoyados por otra investigación que muestran cómo debemos tender hacia modelos de formación basadas en redes de colaboración y apoyo entre el profesorado y con la Universidad (MUÑOZ-MARTÍNEZ et al., 2021).

Una de las estudiantes de prácticas expresó la necesidad de seguir ampliando el campo de estudio de las nuevas tecnologías, ya que el uso de las mismas fomenta el que todos tengan algo que aportar y compartir desde sus conocimientos:

El uso de las tablets les está ayudando mucho, aunque siempre se le puede sacar más partido porque hay muchas aplicaciones, pero las que sí tienen las están usando muy bien y el libro que

tienen de texto tienen una parte de actividades que se llama aventura y creo que esta parte les está ayudando a los niños a ver que pueden usar la tecnología para aprender. (Estudiante 1, seminario III)

Korthagen et al. (2006) indica que estos programas han tenido éxito al acercar teoría y práctica, al igual que en nuestro estudio, constatar el beneficio del desarrollo de un prácticum inclusivo en la colaboración entre profesores al sentirse como en un centro de aprendizaje cooperativo en el que toda la comunidad educativa participa de esa cooperación, la vinculación entre universidad, escuela y futuros docentes y, por último, entender el conflicto como una oportunidad constante de transformación.

#### D) MEJORA DE LA IMAGEN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.

Observamos como el prácticum inclusivo favorece el desarrollo de una imagen positiva de los profesores en el intercambio de sus experiencias y prácticas docentes. Se sienten más cómodos con los estudiantes porque comparten sus motivaciones sus ideas, trabajan en equipo, comparten conocimientos, etc.

También se observa en las participantes una capacidad de trabajar en equipo con el resto de los compañeros y compañeras del propio colegio, a modo de comunidad científica: detectar necesidades, hacer hipótesis, generar soluciones e implantarlas y mantenerse en constante revisión, es un aprendizaje en la acción. Éste se basa en la teoría del ciclo de Kolb empírico en el que podemos identificar 3 fases: tener una experiencia concreta, observar y reflexionar, formar conceptos abstractos para generalizaciones y por último aplicarlos a nuevas situaciones (KOLB, 1984). El aprendizaje en acción aumen-

ta la adquisición de conocimientos, el desarrollo las competencias y clarifica de valor al conectar los conceptos abstractos con la experiencia personal y la vida del estudiante. El rol del docente es crear un entorno de aprendizaje que estimule las experiencias y procesos de pensamiento reflexivo de los alumnos (UNESCO, 2017, p.55)

Las desigualdades sociales vienen establecidas desde diferentes ámbitos sociales y en este tipo de experiencia de prácticas sienten que todos son iguales, independientemente del estatus que ocupen de estudiante, maestro/a del colegio o profesor universitario, tal y como se refiere la Profesora 1 (Seminario III) al dirigirse a la Profesora 1 de Universidad:

“[...] eres compañera, nos ayudas a dar la vuelta siempre a todos [...]”

No debemos perder de vista, que en ocasiones las experiencias que tienen nuestros estudiantes de magisterio durante su periodo de prácticas no son especialmente gratas y deseables haciendo que en muchas ocasiones no se identifiquen con el perfil profesional del profesor. En este tipo de prácticas inclusivas, encontramos casos muy positivos al respecto tal y como expresa la Profesora 1 de Universidad al referirse a una de sus estudiantes en el seminario III:

“La estudiante se ha sentido en una situación de igualdad porque es verdad que ellos a veces han tenido la sensación de no poder decir prácticamente nada, como que no podían aportar nada [...] se ve a los alumnos como una hoja en blanco que no tienen nada que aportar.


Ante este comentario la Profesora 7 expresa: “Yo he estado muy a gusto en este Practicum, yo creo que cuando hay

conexión con las personas pues eso se nota...” (Seminario III). Los miembros participantes han establecido unas relaciones triádicas desde el contexto en el que se encuentran en la que la parte emocional está presente y es clave para desarrollar la relación entre los participantes indistintamente del papel que jueguen. Los profesores de Universidad se quitan la imagen y papel de expertos para participar de manera colaborativa generando una verdadera unión entre práctica y teoría. En este sentido estos resultados van en línea con los trabajos de Sharma et al. (en prensa) que hablan de los beneficios de establecer estrategias de codocencia entre el profesorado universitario y no universitario, tanto en el contexto de los centros educativos, como universitario. De la misma forma, los trabajos de Mayor y Rodríguez (2015) apuestan por la construcción de espacios de colaboración entre la escuela, la comunidad y la universidad a través de proyectos de aprendizaje- servicio.


El cambio de imagen personal que los participantes experimentan, en especial aquellos que llevan más años en el ejercicio profesional de la enseñanza. Es a través de estos seminarios cuando se sienten seguros y escuchados en línea con los trabajos de Sharma et al. (en prensa), tal y como encontramos en la Profesora 6 (seminario III) de la siguiente manera:

“Da respuesta a algo que veíamos como una necesidad, nos falta la unión del colegio con la escuela universitaria para poder compartir estas cosas que veíamos necesarias. Y me ha encantado ver el giro que ha dado el centro, la innovación que ha hecho y el cambio tan fantástico.... Me ha encantado el sitio para compartir, nos hemos ayudado... es fantástico lo que hemos construido entre todos”.





Formar parte de unas prácticas colaborativas en el que participan los profesores de universidad, los docentes de los colegios y los alumnos/as de la Universidad, desarrolla en el profesorado y alumnado una mayor sensación de satisfacción y crecimiento personal, pierden su seguridad de los despachos, olvidan las rutinas habituales de los profesores en los centros escolares y supone una apertura y compromiso con los alumnos del prácticum, incidiendo directamente en su grado de aprovechamiento y satisfacción del desarrollo de las prácticas (HIGGINS et al. 2011).



En definitiva, las acciones de este practicum que hemos definido como inclusivo tiene grandes beneficios para la mejora de la práctica educativa de los docentes desde un enfoque de equidad. En palabras de Muñoz-Martínez et al. "La participación en sesiones conjuntas, con los estudiantes y el profesorado investigador, mejora la motivación de los tutores y tutoras de los colegios al sentir que se abren al exterior y desarrollan escuelas de Investigación colaborativa con las universidades mejorando sus expectativas y enriquecimiento personal y profesional. Del mismo, modo este hecho repercute en un mayor desarrollo y satisfacción de los participantes al abrirse a nuevas experiencias que potencian su desarrollo profesional" (p.475).

## CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Partimos de la idea de que, para desarrollar los objetivos de desarrollo sostenible en una sociedad equitativa, se deben de generar los entornos adecuados desde donde podamos ponerlos en práctica y en los que además contemos con profesionales sensibilizados

con los principios de calidad, equidad y justicia social. Desde esta perspectiva, la incorporación de éstos a contextos escolares, suponen el inicio de las competencias que deben de alcanzar y desarrollar los estudiantes. Igualmente, aquellas personas que participen de la experiencia del Practicum inclusivo se verá beneficiada en el desarrollo tanto directo como indirecto de los Objetivos de Desarrollo sostenible.

Los resultados obtenidos nos muestran aspectos como que las metodologías inclusivas favorecen la preparación inicial del estudiante de magisterio, profundizando en las prácticas educativas que garantizan una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Además, destacamos la conexión existente con la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos los participantes, entre los que incluimos la mejora del desarrollo personal y profesional de los docentes en ejercicio.

Del mismo modo, se observa la búsqueda de soluciones conjuntas e innovadoras para evitar el solapamiento de esfuerzos promocionando el acceso universal a la educación desde una visión de paz y justicia sólidas.

Por último, cabe señalar la mejora de la perspectiva del ejercicio de la profesión docente tanto en los estudiantes de magisterio como en los maestros que llevan varios años desarrollando su profesión, les ayuda a mejorar su confianza y prestigio profesional de su empleo, así como la imagen de éste.

## BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing Inclusion*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

- Álvarez, C. y Osoro, J.M. (2014). Colaboración Universidad-Escuela para la Innovación Escolar. Una Investigación-Acción en Proceso. *Innovación Educativa*, 24, 215-227. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1483>
- Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J., & Fernández Gálvez, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Bolívar, A. (2014). La Autoevaluación en la Construcción de Capacidades de Mejora de la Escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14.
- Echeita, G., y Simón, C. (Coord). (2021). The role of special education schools in the process towards more inclusive educational systems: four international case studies : Newham (UK), New Brunswick (Canada), Italia y Portugal. Ministerio de Educación y formación profesional de España. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/217969/22771%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, M. D., Malvar, M. L. y Vázquez, S. (2001). El prácticum en Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Editorial Unicopia.
- Haan, G. (2010). El desarrollo de las competencias relacionadas a la EDS en los marcos institucionales de apoyo. *International Review of Education*, 56(2), 315-328. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Higgins, A., Heinz, M., McCauley, V. y Fleming, M. (2013). Creating the future of teacher education together: the role of emotionality in university-school partnership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1110-1115. doi: 10.1016 / j.sbspro.2013.09.340 .
- Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-78. <http://hdl.handle.net/11162/71492>
- Kolb, D. A. 1984. *Aprendizaje empírico: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041. [https://www.researchgate.net/publication/222531187\\_Developing\\_fundamental\\_principles\\_for\\_teacher\\_education\\_programs\\_and\\_practicesv](https://www.researchgate.net/publication/222531187_Developing_fundamental_principles_for_teacher_education_programs_and_practicesv)
- Khanam, A. (2015). *A practicum solution through reflection: an iterative approach*. *Reflective Practice*, 16 (5), 688-699. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1071248>
- Mayor Paredes, D. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 262-279.
- Martín Cuadrado, A., Corral-Carillo, M.J., García-Vargas, S.M., (2022) Desarrollo del *Practicum en contextos educativos a distancia: etapa de desarrollo*. En Martín Cuadrado, A., Méndez-Zaballos, L., González-Fernández, R.(Coord.) (2022). El prácticum en contexto de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica. Narcea.
- Mérida, R. (2001). El Prácticum: un complejo espacio de formación. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Editorial Unicopia.
- McCowan, T. (2019). *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. London: Pargrave Mcmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19597-7>



Michelsen, G. (2016). Policy, politics and polity in higher education for sustainable development. En M. Barth, G. Michelsen, T. Rieckmann e I. Routledge (Eds), *Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 40-55). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315852249>

Montero, L. (2002). *La formación inicial: ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?*. *Educación*, (30), 69-89. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/download/20764/20604>

Muñoz- Martínez, Y., Domínguez-Santos, Madarova, S., De la Sen Pumares, S., García Laborda, J. (2021). Prácticum Inclusivo: Creando redes de aprendizaje y colaboración entre los estudiantes, los maestros y la Facultad de Educación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 96(35.3), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.89093>

Muñoz-Martínez, Y., Domínguez-Santos, S., de la Sen-Pumares, S. & Laborda, J. G. (2022). Teachers' professional development through the education practicum: A proposal for university-school collaboration. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 17(2). 464-478 <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6832>

Muñoz-Martínez Y, Gárate-Vergara F, Marambio-Carrasco C. (2021). Training and Support for Inclusive Practices: Transformation from Cooperation in Teaching and Learning. *Sustainability*. 13(5), 2583. <https://doi.org/10.3390/su13052583>

NACIONES UNIDAS. (25 de abril de 2022). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

PÉREZ ALDEGUER, S. Una forma creativa de mejorar la evaluación y clasificar las prácticas en la educación musical. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10.2. 2012. p.148-158. Disponible em: < <http://hdl.handle.net/10486/661420> >.

PÉREZ Y GALLEGU. Formación inicial de profesores de ciencias en colombia: un es-

tudio a partir de programas acreditados. *Ciencia y Educación*, vol.10, n. 2, 219-234. 2004. Disponible em: < <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/WHgCmsKTLY5z8nMCJt3QYP-v/?format=pdf&lang=es> >.

RED ESPAÑOLA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE.SUITAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK. A global initiative for the united nations. Cómo empezar con los ODS en las universidades. Guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico. 2017.

RIECKMANN, M. Educación superior orientada hacia el futuro: ¿Qué competencias clave se deberían fomentar mediante la enseñanza y la educación universitaria? *Futures*, 44(2), 127-135. 2012. Disponible em: < <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005> >.

SANTOS, B. D. S. Cuando los excluidos tienen Derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador*, 13-50. 2012. Disponible em: < <http://hdl.handle.net/10316/44230> >.

SHARMA, U., GROVÉ, C., LALETAS, S., RANGARAJAN, R., & FINKELSTEIN, S. (In press). Bridging gaps between theory and practice of inclusion through an innovative partnership between university academics and school educators in Australia. *International Journal of Inclusive Education*. Disponible em: < <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882052> >.

STAKE, R. E. Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata. 2005.

SIGURÐARDÓTTIR, A.K. Scholl-university partnership in teacher education for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 10. Nº s 1, 2010. pp 149-156. Disponible em: <[https://www.researchgate.net/publication/230010198\\_School-university\\_partnership\\_in\\_teacher\\_education\\_for\\_inclusive\\_education](https://www.researchgate.net/publication/230010198_School-university_partnership_in_teacher_education_for_inclusive_education)>.

SIM, C. Sustaining Productive Collaboration Between Faculties and Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5). 2010. Disponible em: < <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.2> >.

PARRILLA, A. Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52. 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039> >.

SANDOVAL, M., MUÑOZ, Y., Y MÁRQUEZ, C. Supporting schools in their journey to inclusive education: review of guides and tools. *Support for learning*, 36(1), 20-42. 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12337> >.

SIMÓN, C., MUÑOZ-MARTÍNEZ, Y. & PORTER, G.L. Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 2021. pp. 607-625. Disponível em: < <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205> >.

SOMMA, M., & BENNETT, S. Inclusive education and pedagogical change: Experiences from the front lines. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 285-295. 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.285> >.

UNESCO . Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. 2017. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423> >.

VILLA SÁNCHEZ, A. y Poblete Ruiz, M. Practicum y evaluación de competencias. *Revista Curriculum y Formación del profesorado*, vol. 8, n. 2, 2004, p.1-19 <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42122>

ZABALZA, M. A. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Editorial Narcea. 2003









# DESIGN INSTRUCIONAL COMO ÁREA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O TEMA

## INSTRUCTIONAL DESIGN AS AN EDUCATIONAL SUBJECT: ANALYSIS OF THE ACADEMIC PRODUCTION

**Edison Trombeta de Oliveira<sup>4</sup>**

Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba-SP, Brasil

### RESUMO

O termo *instructional design* surgiu para designar uma área da educação voltada ao planejamento didático de situações de ensino e de aprendizagem. Na tradução ao português brasileiro, o termo difundiu-se como “design instrucional”, mesmo com a conotação que o termo “instrução” carrega nesta língua - um tipo de ensino mecanizado e tecnologicado, instrução programada. Outras opções de termos existem, como design educacional, pedagógico ou didático. O objetivo deste trabalho é elencar elementos do estado da arte da pesquisa sobre design instrucional no Brasil, especialmente sobre a visão da área que teses e dissertações possuem. A pesquisa foi feita via Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com o recorte temporal de 2009 a 2019 - 10 anos desde o reconhecimento da profissão “designer educacional” junto ao Ministério do Trabalho e a respectiva inclusão na Classificação Brasileira de Ocupações. Entre as teses e dissertações que compõem o resultado obtido, foi possível perceber que o termo “design instrucional” é, de fato, o mais utilizado. A maior parte das pesquisas é oriunda de mestrado e de instituições públicas. Os temas correlatos mais verificados envolvem áreas como saúde, tecnologia e educação, especialmente ensino de conteúdos específicos e educação a distância. As reflexões sobre educação têm sido feitas no âmbito dos mais diversos programas de pós-graduação, como engenharia, matemática e linguística. Assim, pode-se concluir que há profissionais de áreas distintas que também discutem educação, demonstrando riqueza de pontos de vista, por um lado, mas também pouca participação dos principais interessados, por outro.

### ABSTRACT

The term *instructional design* emerged to designate an area of education focused on the didactic planning of teaching and learning situations. In the Brazilian Portuguese translation, the term spread as *design instrucional*, even with the connotation that the term “instruction” carries in this language - a type of mechanized and technological teaching, programmed instruction. Other options do exist, such as educational, pedagogical, or didactic. The objective of this work is to list elements of the state of the art of research on instructional design in Brazil, especially on the view of the area that theses and dissertations have. The research was carried out via the Digital Library of Theses and Dissertations, with the time frame from 2009

<sup>4</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso) e professor do ensino superior na Faculdade de Tecnologia (Fatec). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-9935-4260>. E-mail: edison-trombeta@gmail.com.

to 2019 - 10 years since the recognition of the “educational designer” profession by the Ministry of Labor and its inclusion in the Brazilian Classification of Occupations. Among the theses and dissertations that make up the result obtained, it was possible to perceive that the term “instructional design” is, in fact, the most used. Most of the research comes from masters and public institutions. The most verified related topics involve areas such as health, technology, and education, especially teaching specific content and distance education. Reflections on education have been made within the scope of the most diverse postgraduate programs, such as engineering, mathematics, and linguistics. Thus, it can be concluded that there are professionals from different areas who also discuss education, demonstrating a wealth of points of view, on the one hand, but also little participation of the main stakeholders, on the other.

**Palavras-chave:** Design didático, Design instrucional, Educação a distância.

**Keywords:** Didactic design, Instructional Design, Distance education.

## INTRODUÇÃO

O termo “design instrucional” está bem difundido nos dias de hoje, em especial para aqueles que trabalham ou pesquisam algumas áreas como educação e tecnologia, educação e comunicação, informática educativa, educação a distância etc. Trata-se de uma tradução literal de “instructional design”, expressão marcada especialmente a partir da obra “Principles of instructional design”, de Gagné, Briggs e Wager (1992), cuja primeira edição data de 1974.


Há autores que pregam que a origem do design instrucional vem das “máquinas de ensinar” de Skinner, por volta da década de 1950 (REIGELUTH, 1983), enquanto outros apontam o treinamento militar durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como início do pensamento da área (FILATRO, 2008). Sob a ótica dos dias atuais, já é possível perceber que a primeira vertente ainda influencia o design instrucional no que se refere ao uso das tecnologias: a maioria das concepções do profissional designer instrucional atualmente aponta para aquele que, tanto no âmbito pre-

sencial quanto no a distância, será capaz de integrar as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional. Já a segunda abordagem pode ser dada como uma das responsáveis pela conotação contida no termo “instrucional” de mecanização e programação do ensino, algo como treinamento ou manual de instrução.

No entanto, sabe-se que o design instrucional, mesmo que intuitivamente, é uma ação intrínseca à docência. Smith e Ragan (1999), por exemplo, destacam que um docente faz mentalmente um design instrucional ao olhar as avaliações dos seus alunos e refletir sobre as estratégias utilizadas e como melhorar a aprendizagem dos alunos para as próximas aulas.


De toda forma, pode-se definir design instrucional como um processo sistemático e reflexivo de transposição de ensino e aprendizagem para elementos pedagógico instrucionais, como materiais, atividades recursos e avaliações (SMITH; RAGAN, 1999). Em outras palavras, é um campo do conhecimento voltado à compreensão e à melhoria do ensino (REIGELUTH, 1983). Em ter-





mos contemporâneos, pode-se definir design instrucional como um processo de escolhas intencionais e conscientes, com embasamento pedagógico, andragógico ou heutagógico, para planejamento, desenvolvimento, gestão e avaliação de contextos específicos de ensino e de aprendizagem, seja em ambientes presenciais ou virtuais, em qualquer nível educacional, inclusive a educação básica (OLIVEIRA, 2022).

Com todas estas indicações, parece ficar claro que o design instrucional é uma área da educação. Evidentemente, o design instrucional possui também um caráter multidisciplinar e é apoiado por outros campos do conhecimento, como tecnologia, comunicação, gestão etc. Mas estas áreas precisam estar a serviço da educação, devem agir de forma a se atingir os objetivos educacionais. Mas será que é assim que o design instrucional é visto na pós-graduação brasileira?



A fim de debater este questionamento, o presente artigo tem por objetivo elencar a pesquisa sobre design instrucional na pós-graduação do Brasil, bem como a visão que teses e dissertações demonstram possuir a respeito da área. O corpus de análise deste trabalho vem de pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com o recorte temporal de 2009 a 2019. O recorte é de 10 anos desde o reconhecimento da profissão “designer educacional” junto ao Ministério do Trabalho. A fim de abarcar a variedade de possibilidades, a pesquisa envolveu os seguintes termos: “design instrucional”, “design didático”, “design pedagógico” e “design educacional” - estes termos serão discutidos brevemente no próximo tópico, item seguido pela metodologia e pela apresentação dos dados coletados.

## DESIGN... O QUÊ?

Narra Mattar (2014) que, quando dos debates sobre a inclusão da profissão “designer instrucional” na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), um grande problema era que nem os analistas e nem os servidores do Ministério do Trabalho compreendiam que profissional seria este - especialmente por conta do termo “instrucional”. Se os responsáveis pela inclusão não conseguiam, em um primeiro momento, entender a função, é provável que o mercado de trabalho e o público em geral caíssem na mesma armadilha. Assim, em 2009 foi incluída no CBO a profissão “designer educacional”, também para agir contra a ideia de “treinamento” contida na palavra “instrucional”. Como sinônimos, a CBO permite “desenhista instrucional”, “designer instrucional” e “projetista instrucional”.

É evidente que a definição presente em uma classificação ocupacional não define uma área do conhecimento ou um campo de pesquisa. Mas ela deixa clara uma discussão não encerrada e que vai muito além da simples seleção deste ou daquele termo: abrange a visão mesmo da área, quais suas bases e para onde ela caminha.

Como já explanado, a pesquisa neste artigo englobou quatro termos, entre aspas para que o retorno da busca refletisse ao menos um deles: “design instrucional”, “design educacional”, “design pedagógico” e “design didático”. Os debates contidos em cada um, bem como a defesa do último, serão instigados a seguir.

O primeiro deles, design instrucional, é o mais difundido na comunidade científica brasileira. É uma tradução literal de “instructional design”, de origem norteamericana. Segundo Filatro (2008, p. 3), a mais citada pesquisadora da área no Brasil: “[...] consideramos que

design é o resultado de um processo ou atividade (um produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósitos e intenções claramente definidos, enquanto instrução é a atividade de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a aprendizagem". Neste sentido, não há o discutir com relação ao termo design; no entanto, ao afirmar que instrução é o ensino que se utiliza da comunicação a fim de promover a aprendizagem, parte-se do princípio de que possa haver algum tipo de ensino que não se valha da comunicação no processo educacional. Ora, só há ensino por meio da comunicação - falada ou escrita, com uso das novas tecnologias ou não, presencialmente ou a distância. Desta forma, não se pode concordar com a definição de instrução dada.

No Brasil, o termo Design Instrucional ganhou força a partir da crescente utilização da tecnologia nos processos educacionais, especialmente a educação a distância. A própria Filatro (2008, p. XIII) indica isso na apresentação de seu livro:

A expansão da educação a distância e a incorporação de tecnologias de informação e comunicação nos mais diferentes níveis e modalidades de educação tornam cada vez mais clara a necessidade de profissionalizar aqueles que trabalham diretamente na criação de soluções para o aprendizado eletrônico. Sendo esta uma forma de aprender e ensinar distinta do modelo presencial, no qual a maioria de nós foi educada, implica o desenvolvimento e a aplicação de competências igualmente distintas, distribuídas em campos diferenciados, como educação, tecnologia, comunicação e gestão

Como já citado, entretanto, a área de Design Instrucional é anterior a esse marco temporal - e o exemplo do professor planejando sua aula é a materialização disso. Assim, não se pode pautar o design

instrucional a partir do uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, em qualquer nível educacional que seja. Para isso, já há uma série de abordagens e frameworks teóricos, entre os quais está o TPACK (*Technological, Pedagogical, Content Knowledge*, ou Conhecimento Pedagógico dos Conteúdos Tecnológicos), desenvolvido por Koehler e Mishra (2008) com base em Shulman (1986; 1987). Para os autores, a incorporação intencional pedagógica das tecnologias no contexto educacional deve ser pautada pelos objetivos educacionais previstos frente a determinado conteúdo específico. E essa incorporação é passível de ser realizada por qualquer sujeito no processo de ensino, seja docente, designer instrucional etc. O docente, em verdade, deve ser capaz de fazer essa articulação entre tecnologia, conteúdo e pedagogia em sua prática docente de forma autônoma: "preparar professores para esta realidade é questão premente, se se deseja ampliar a qualidade da aprendizagem na educação contemporânea" (OLIVEIRA; PICONIZ, 2016, p. 117).


Voltando à discussão a respeito do termo "instrução", ocorre que o termo *instruction* no inglês norteamericano tem significado semelhante ao *teaching*, mais próximo ao sentido de ensino - mas um pouco mais amplo do que este - do que de instrução. Isso pode ser visto na Figura 1, a seguir:

**Figura 1** - Abrangência de Educação, Instrução, Treinamento e Ensino.




Fonte: Adaptado e traduzido de Smith e Ragan (1999).





A figura 1 é tradução também literal da presente na obra de Smith e Ragan (1999). Nela, fica claro que Educação é um corpo de conhecimento maior, que abarca todos os demais. Instrução está contida na educação, mas é muito mais que treinamento - sentido corriqueiro no Brasil - e inclusive o engloba totalmente. Já ensino é uma parte que está contida em Educação e uma parte está em Treinamento e em Instrução, ou seja, é parte de Instrução mas não se restringe e nem se confunde com ela.



A partir da mesma figura, também pode-se perceber que o termo Design Educacional talvez não seja o mais adequado, uma vez que, segundo Smith e Ragan (1999), educação é um termo mais amplo, que abarca todas as experiências nas quais um sujeito aprende, de forma intencionalmente estruturada ou não. Assim, também se pode dialogar com Mattar (2014) que, ao afirmar que o termo mais adequado seria design educacional, e não instrucional, justifica sua opção apontando que é necessário foco não apenas no ensino, mas também na aprendizagem. Há que se lembrar, entretanto, que o ensino não se concretiza sem a aprendizagem. No processo educacional, caso não haja aprendizagem, pode-se afirmar que houve, de certa forma, apenas tentativa de ensino, e não ensino efetivado. Isso não quer dizer, por outro lado, que design educacional designe a área inicialmente intitulada de instructional design. Design Pedagógico, por sua vez, é um termo que se equipara a Design Educacional em termos de abrangência: abarca mais do que o instructional design. Por outro lado, ainda ignora outras correntes, como a andragogia (“pedagogia” voltada aos adultos, com todas as suas particularidades) e a heutagogia (processo educacional no

qual o aluno é o responsável pela construção do seu conhecimento).

Neste contexto, instruction, com o significado de sua origem e buscando um correspondente à altura na língua portuguesa do Brasil, parece se assemelhar mais a “didática”. Para Libâneo (2007), didática trata do processo de ensino de forma global, cujo fim deve ser a aprendizagem, sempre levando em consideração objetivos educacionais, conteúdos específicos, métodos e formas de organização de aula e suas relações entre si. Mesmo Filatro (2010, p. 46) parece perceber essa semelhança pois, segundo ela, didática “remete diretamente ao design instrucional, a ponto de se confundir com ele, na medida em que ambos se ocupam de questões de planejamento e implementação de situações de ensino-aprendizagem”. Assim, neste trabalho, há certa concordância com Campos, Roque e Amaral (2007, p. 85), que definem design didático como o:

processo de análise de requisitos, planejamento e especificação para a elaboração de cursos, disciplina ou uma aula. O design didático de um curso, no entanto, não está restrito a produção dos materiais didáticos. O planejamento e definição das atividades avaliativas, assim como a escolha dos instrumentos e técnicas de avaliação e a elaboração do contrato didático fazem, da mesma forma, parte do processo inicial e também está vinculado às escolhas do professor, suas crenças filosóficas e seus pressupostos teóricos. Logo, por termos em conta que é justamente a partir dos resultados alcançados e da reflexão dos alunos sobre todos estes itens que a aprendizagem ocorre, tratamos a avaliação como uma situação de aprendizagem, caracterizada pela intencionalidade. Em outras palavras, quando se tem uma intencionalidade, busca-se o aprendizado que é percebido nos resultados.

Desta forma, o presente trabalho, embora reconheça a importância do termo Design Instrucional para a concretização e fortalecimento da área no Brasil, inclusive seu peso ainda vigente no mercado de trabalho e na pesquisa, defende a utilização do termo Design Didático - também ciente das críticas que certamente há sobre esta escolha. Por isso, no título deste artigo consta “design instrucional”, por ser a forma mais reconhecida e divulgada, mas também “design didático”, pelos fatores já elencados. Além disso, esse “retorno à origem” educacional do termo aqui defendido não implica em deixar de lado os demais fatores que atualmente influem no design didático, como tecnologia, gestão e comunicação. Apenas é necessário defender que tecnologia, gestão e comunicação devem estar sempre a serviço da educação - e não como áreas de idêntica relevância - com foco na aprendizagem. No mesmo nível, ao defender o design didático - ou instrucional - como parte da educação, a intenção não é restringir a pesquisa a investigadores da área, ao contrário: a multidisciplinaridade é fundamental para a compreensão do design didático, mas é igualmente indispensável deixar claras as suas origens e os seus embasamentos teóricos.

## MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa que embasa a discussão deste trabalho foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vu-find/>. Esta base de dados abarca teses e dissertações de todos os programas do Brasil, com acesso aberto e atualização constante e periódica.

A busca foi feita na modalidade “Busca avançada”, por meio dos termos, entre aspas e nos títulos dos trabalhos: “design instrucional”, “design educacional”, “design pedagógico” e “design didático”. A utilização dos quatro termos justifica-se pela intenção de não excluir qualquer concepção que porventura se mostrasse nos trabalhos. Era necessário que as buscas apresentassem qualquer um destes termos.

O recorte temporal é de 2009 a 2019. O período é um recorte de 10 anos desde o ano inicial é o de reconhecimento da profissão “designer educacional” junto ao Ministério do Trabalho e Emprego e a consequente inclusão da sua definição na Classificação Brasileira de Ocupações.

Da busca, emergiram 41 resultados, que foram organizados em um quadro com as seguintes colunas: título, Unidade da Federação (UF), grau (doutorado ou mestrado) e ano. Estes dados e as reflexões construídas a partir deles estão na seção seguinte.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos na pesquisa descrita estão sintetizados no quadro 1, a seguir.





**Quadro 1.** Produções científicas na área por estado, grau e ano.

Título	UF	Grau	Ano
Design instrucional à educação profissional on-line	SC	Dr	2013
Visualização de dados como suporte ao design instrucional	PA	Dr	2017
Design Instrucional para cursos a distância adaptativos	RJ	Me	2009
Design instrucional aplicado ao mundo virtual TCN5	RS	Me	2015
Contribuições do design instrucional ao ensino presencial de física apoiado por ambiente virtual de aprendizagem	SC	Me	2013
O ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao ensino presencial de matemática: uma proposta com design instrucional	MT	Me	2016
Hipertextualidade, dialogismo e interatividade em ambientes virtuais sob a ótica do design instrucional	DF	Me	2018
Design instrucional: uma abordagem do design gráfico para o desenvolvimento de ferramentas de suporte à Educação a Distância	SP	Me	2009
As contribuições do design instrucional na elaboração de ambiente de aprendizagem para a TV digital interativa	SP	Me	2012
Elementos motivadores no design instrucional e nas interações verbais em um programa de apropriação do Moodle	SP	Me	2010
Capacitando idosos a utilizar smartphone: uma abordagem utilizando o design instrucional contextualizado e flexível	PF	Me	2017
Design instrucional para disciplina de tecnologia da informação na pesquisa e na educação à distância na área de saúde	SP	Me	2017
Design educacional para gestão de mídias do conhecimento	SC	Dr	2017
Retextualização multimodal: o fazer tradutório do designer educacional	SC	Me	2015
Design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais	RS	Me	2009
MOOC gamificados: proposta de design pedagógico para cursos online	AL	Dr	2019
Games científicos: bases epistemológicas e princípios de design didático	SP	Me	2017
Desenvolvimento E Validação De Design Instrucional Para O Cuidado Clínico De Enfermagem Aos Neonatos Com Cardiopatias Congênitas Em Maternidades	CE	Me	2018
Diretrizes de design instrucional para elaboração de material didático em EaD: uma abordagem centrada na construção do conhecimento	SC	Me	2013
Proposta de um modelo de capacitação profissional para a construção civil utilizando o design instrucional: capacitação do montador de sistema solar fotovoltaico	SC	Dr	2016
Um modelo baseado em ontologia e extração de informação como suporte ao processo de design instrucional na geração de mídias do conhecimento	SC	Dr	2014
Feedback com qualidade aplicado em um curso a distância de matemática financeira baseado no modelo de design instrucional ILDF online	SP	Me	2009
Design instrucional de uma disciplina de pós-graduação em Engenharia de Produção: uma proposta baseada em estratégias de aprendizagem colaborativa em ambiente virtual	SP	Me	2009
O planejamento de atividades gamificadas a partir de uma abordagem participativa do design instrucional em ambientes virtuais de aprendizagem	MT	Me	2015
Inter-OA : uma metodologia para produção de objetos de aprendizagem baseada em princípios de design instrucional e engenharia de software	SP	Me	2012
Estudo comparativo entre materiais didáticos estáticos e dinâmicos voltados ao ensino-aprendizagem de mecanismos de reações químicas orgânicas: uma abordagem do design instrucional	PR	Me	2012
Do design instrucional ao design thinking - desafios e possibilidades para a inovação na educação corporativa na modalidade online: o caso SENACRS	RS	Me	2015

'Rede de atividades de alto nível aplicada à edição, atualização e acompanhamento de design instrucional com suporte a learning analytics'	PA	Dr	2014
Made: Sistema De Gestão E Planejamento Da Matriz De Design Educacional De Disciplinas A Distância	CE	Me	2014
O designer educacional e as competências profissionais: influências na seleção de recursos multimidiáticos	SP	Me	2011
Concepções do designer educacional sobre a aprendizagem para o desenvolvimento de recursos multimídia	SP	Me	2011
Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais	RS	Dr	2014
O design educacional para a modalidade a distância em uma perspectiva inclusiva: contribuições para/na formação docente.	ES	Dr	2014
Pedagogo na cultura digital: contribuição do design educacional para a práxis da polidocência no contexto híbrido	SP	Me	2018
Design pedagógico em ambientes digitais: perspectivas de análise para o campo da alfabetização e letramento	MG	Me	2011
Letramento digital no ensino fundamental: a intencionalidade educativa de seu design pedagógico	SP	Dr	2018
Navegar é preciso: análise de um curso de inglês online com foco na instrução e no design pedagógico	DF	Me	2012
CONSTRUMED: metodologia para a construção de materiais educacionais digitais baseados no design pedagógico	RS	Dr	2014
Web semântica e educação: investigando a adequação de unidades de aprendizagem através de ontologias voltadas ao design educacional	PE	Me	2010
Design educacional e inteligências múltiplas : construindo um instrumento norteador para o estímulo ao uso das inteligências em EaD online	RS	Me	2014
Designer educacional: conceituação a partir das abordagens de educação CCS e EJV no contexto de cursos na modalidade a distância	SP	Dr	2017

Fonte: O autor (2022).

Em termos numéricos, são 29 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado defendidas no período. Assim, percebe-se que há mais pesquisas 'rápidas' na área, já que mestrados duram cerca de 24 ou 30 meses, do que 'aprofundadas', pois pesquisas de doutorado levam aproximadamente 48 meses.

As defesas foram mais numerosas em 2014, com 7 trabalhos, e o ano com a menor quantidade de publicações foi 2019. Dado que a pesquisa foi realizada em 2022, deve-se considerar esse número como final, de fato, já que atrasos em publicações na plataforma não justificariam a ausência de números depois de anos.

O Estado com mais trabalhos defendidos foi São Paulo, com 13 teses ou dissertações. Na sequência, há Santa

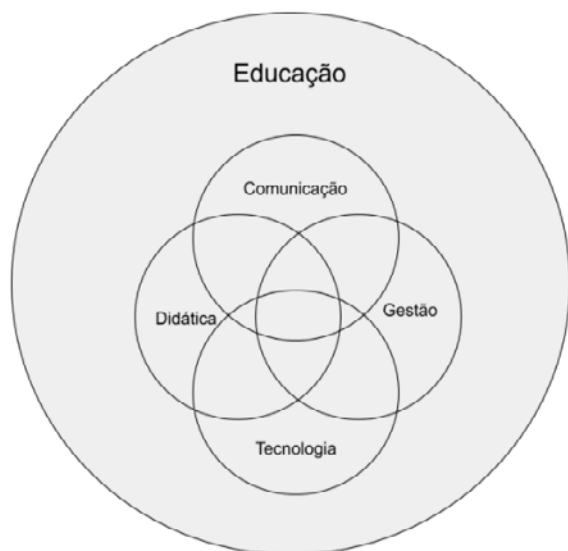
Catarina (7 trabalhos) e Rio Grande do Sul (6 trabalhos). Tal qual em Oliveira e Piconez (2016), pode-se perceber a concentração destas pesquisas nas regiões Sul e Sudeste (26 trabalhos ao todo, mais do que a metade). A discrepância fica mais clara ainda ao se perceber que não há produções da região Norte.

Outro ponto relevante é a distribuição dos trabalhos nas áreas dos programas de pós-graduação: Enfermagem (2), Computação (5), Educação (14), Engenharias e Gestão (8), Letras e linguística (4) e Comunicação, design, mídia e tecnologias (8). Embora a área com mais trabalhos seja, de fato, a educação, as pesquisas interdisciplinares, até mesmo com a área da saúde, estão presentes.

Conforme apontam Oliveira (2022;

2019) e Filatro (2008; 2019), o design instrucional de fato abarca elementos de educação, comunicação, gestão e tecnologias – o que é também verificado nas áreas nas quais as teses e dissertações se concentram. É necessário, entretanto, pontuar que comunicação, gestão e tecnologias devem sempre estar à serviço da educação, da aprendizagem e da construção dos conhecimentos. Ou seja: segundo Oliveira (2022), a intenção do design instrucional é cuidar de situações de ensino e, para isso, são utilizadas tecnologias específicas, formas de comunicação eficazes e elementos de gestão que otimizem o processo educacional. E, evidentemente, trata-se de um campo voltado ao ensino, na área da educação, em qualquer nível. Visualmente, pode-se materializar essa perspectiva como consta na Figura 2.

**Figura 2** - Intersecção das principais áreas envolvidas na pesquisa sobre design instrucional.



Fonte: O autor (2022).

Sob esta perspectiva, áreas como saúde ou letras e linguística podem ser tratadas como áreas de aplicação do design instrucional, e não necessariamente um componente. É neste sentido que aparecem, nas teses e dissertações encontradas nesta pesquisa, elementos

de design instrucional nos mais variados campos do conhecimento.

Além disso, é salutar perceber que as teses e dissertações referem-se ao design instrucional como um elemento ligado a tecnologia, educação a distância ou recursos digitais, ou seja, há uma articulação com a informática quando se fala de design instrucional nos trabalhos encontrados, especialmente no nível superior. Filatro (2008) e Oliveira (2022) concordam que o crescimento e o reconhecimento da área, especialmente no Brasil, andam em conjunto com a crescente implementação de soluções tecnológicas na educação, especialmente na EaD. Mas seus fundamentos podem ser aplicados a qualquer nível de ensino, inclusive a educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

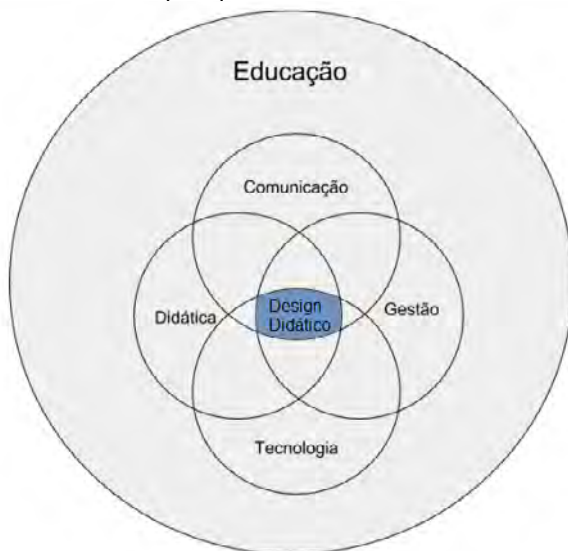
Cabe retomar o objetivo principal deste trabalho, que era de trazer elementos para compreender como o design instrucional tem sido tratado nas pesquisas a nível de pós-graduação no Brasil. Frente a este ponto, é possível perceber a preocupação da área da educação em pesquisar sobre o assunto, embora o caráter multidisciplinar da área também fique demonstrado em pesquisas da área de tecnologias, gestão e comunicação.

Além disso, as pesquisas têm se concentrado no eixo Sul-Sudeste do Brasil, o que demonstra a má distribuição da pesquisa brasileira. E, ainda sob aspectos mais numéricos, verificar que a maior parte das pesquisas vêm de mestrado é condizente com a quantidade de pesquisadores em cada nível, embora seja necessário apontar para a necessidade de investigações mais longas e aprofundadas na área.

Mas mais do que esses dados, fica como principal reflexão como a área tem sido encarada enquanto tema de pesquisa. Como verificado nas teses e dissertações, há uma grande miríade de áreas envolvidas na investigação sobre design instrucional – o que é previsto, uma vez que é um campo que envolve minimamente educação, comunicação, gestão e tecnologias. Isso, além dos assuntos que possam permear as pesquisas por causa de aplicações ou tentativas de apropriações.

Entretanto, há que se reforçar que design instrucional é um campo da educação que se apoia em outras áreas para o ensino. Assim, tal como comunicação, gestão e tecnologia, a didática é uma subárea presente. Na intersecção desses quatro elementos, todos eles direcionados à educação, que se encontra do design didático – como pode ser verificado na Figura 3, a seguir.

**Figura 3** - Posicionamento do design didático no framework das principais áreas envolvidas na pesquisa sobre a área.



Fonte: O autor (2022).

É bastante difícil alterar o nome pelo qual a área é conhecida. Neste caso, isso se materializa pela manutenção da nomenclatura design instrucional embo-

ra defenda-se que design didático seja mais coerente com a visão educacional corrente e com o sentido na língua portuguesa. Enquanto posicionamento, o termo design didático deve ser defendido, para que se deixe de pensar na área enquanto apenas instrução em vez de situações significativas de ensino e de aprendizagem, em qualquer nível de ensino, com ou sem aplicação de tecnologias digitais.

Neste sentido, o design instrucional ou didático é um campo de apoio não apenas ao nível superior ou à modalidade a distância. Há que se pensar em como o design instrucional pode apoiar também a educação básica, presencial, pública etc. É válido para qualquer possibilidade de ensino um apoio ao professor, mesmo na educação básica, na busca de soluções criativas e instigantes para situações de aprendizagem em contextos específicos com apoio de recursos apropriados. Isso é o design instrucional.

Como perspectivas para futuras pesquisas, é necessário investigar exatamente essa relação das tecnologias e do design instrucional como algo presente na educação como um todo, não apenas na educação superior a distância. Descobrir como um designer instrucional (ou um professor mais consciente dessa função na sua atuação docente) poderia apoiar a educação presencial básica faria muita diferença na construção do conhecimento educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de; ROQUE, Gianna Oliveira; AMARAL, Sérgio Botelho do. **Dialética da educação a distância**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2007.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional 4.0**. São Paulo: Saraiva, 2019.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2010.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2008.

GAGNÉ, Robert Mills. **The Conditions of Learning and Theory of Instruction**. 4. Ed. Holt: Rinehart and Winston, 1985.

GAGNÉ, Robert Mills; BRIGGS, Leslie J.; WAGER, Walter W. **Principles of instructional design**. 4. ed. Orlando: Harcourt Brace College Publishers, 1992.

KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. Introducing TPCK. In: AACTE [American Association of Colleges for Teacher Education]. **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators**. New York and London: Routledge, 2008. p. 3-30.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATTAR, João. **Design educacional**: educação a distância na prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

OLIVEIRA, Edison Trombeta de. **Como escolher tecnologias para educação a distância, remota e presencial**. São Paulo: Blucher, 2022.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de. **EaD e ambientes virtuais de aprendizagem: dimensões Orientadoras para Seleção de Mídias**. 2019. 177 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. Balanço da publicação acadêmica sobre TPACK no Brasil (2008-2015) e suas correlações com os estilos de aprendizagem. In: MIRANDA, Luísa et al. **Estilos de aprendizagem e inovações pedagógicas**. Santos Tirso: White Books, 2016. p. 105-119.

REIGELUTH, Charles M. Instructional design: what is it and why is it? In: REIGELU-

TH, Charles M. (Ed.). **Instructional-design theories and models**: an overview of their current status. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1983. p. 3-36.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SMITH, Patricia L.; RAGAN, Tillman J. **Instructional Design**. 2. ed. New York: Wiley, 1999.





# DOMÍNIO MORAL E DOMÍNIO PESSOAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

## MORAL DOMAIN AND PERSONAL DOMAIN: CONTRIBUTIONS TO EDUCATION DOMINIO MORAL Y DOMINIO PERSONAL: CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN

Luciana Maria Caetano<sup>5</sup>

Betânia Alves Veiga Dell`Agli<sup>6</sup>

Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil)

Centro Universitário Faculdades Associadas FAE (UNIFAE, São João da Boa Vista, Brasil)

### RESUMO

O objetivo do presente artigo é descrever como o trabalho com diferentes domínios pode favorecer o processo de educação moral. Trata-se de artigo teórico que apresenta primeiramente os pressupostos da Teoria do Domínio Social e em sequência contribuições da teoria para a educação no domínio moral e no domínio pessoal. Apesar de se tratar de uma perspectiva teórica de psicologia do desenvolvimento moral amplamente reconhecida internacionalmente, a TDS ainda é pouco estudada e divulgada no Brasil e o presente artigo busca contribuir no suprimento dessa lacuna. Depois de definir moralidade, entendendo a importância do conceito devido a complexidade do objeto e as distintas perspectivas teóricas, desenvolve-se os principais pressupostos teóricos da TDS. Apresenta-se a seguir pesquisas empíricas sobre o Domínio Moral e Pessoal e implicações para a prática educacional resultantes de tais contribuições.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to describe how working with different domains can favor the process of moral education. This is a theoretical article that first presents the assumptions of the Social Domain Theory and then the theory's contributions to education in the moral domain and in the personal domain. Despite being a theoretical perspective of psychology of moral development widely recognized internationally, TDS is still little studied and disseminated in Brazil and this article seeks to contribute to filling this gap. After defining morality, understanding the importance of the concept due to the complexity of the object and the different theoretical perspectives, the main theoretical assumptions of TDS are developed. Empirical research on the Moral and Personal Domain and implications for educational practice resulting from such contributions are presented below.

5 Docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, da Personalidade e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Livre Docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Docente e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP e do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2068-7375> E-mail: [lmcaetano@usp.br](mailto:lmcaetano@usp.br)

6 Docente do curso de Psicologia e Medicina do Centro Universitário Faculdades Associadas FAE e do Programa de Pós Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP <https://orcid.org/0000-0002-8805-2838> E-mail: [betaniadellagli@gmail.com](mailto:betaniadellagli@gmail.com)

## RESUMEN

El propósito de este artículo es describir cómo el trabajo con diferentes dominios puede favorecer el proceso de educación moral. Este es un artículo teórico que presenta primero los supuestos de la Teoría del Dominio Social y luego las contribuciones de la teoría a la educación en el dominio moral y en el dominio personal. A pesar de ser una perspectiva teórica de la psicología del desarrollo moral ampliamente reconocida internacionalmente, la TDS aún es poco estudiada y difundida en Brasil y este artículo busca contribuir a llenar ese vacío. Después de definir la moralidad, comprender la importancia del concepto debido a la complejidad del objeto y las diferentes perspectivas teóricas, se desarrollan los principales presupuestos teóricos de la TDS. A continuación se presentan investigaciones empíricas sobre el Dominio Moral y Personal y las implicaciones para la práctica educativa resultantes de dichas contribuciones.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Moral, Educação, Autonomia Pessoal

**Keywords:** Moral Development, Education, Personal Autonomy

**Palabras claves:** Desarrollo Moral, Educación, Autonomía Personal

## INTRODUÇÃO

Definir moralidade é essencial para se explicitar o conceito e seus pressupostos epistemológicos, uma vez que o campo de pesquisa desse objeto é extenso e composto por distintas e divergentes perspectivas (TURIEL E GINGO, 2017). A definição de moralidade, na perspectiva da TDS, origina-se da teorização filosófica e do resultado de extensas pesquisas psicológicas (TURIEL e GINGO, 2017). Moralidade é a compreensão prescritiva dos sujeitos de como as pessoas devem se comportar em relação às outras e, portanto, regula interações e relações sociais de indivíduos dentro das sociedades (TURIEL, 1983, 2006, 2013).

A moralidade é uma parte central do funcionamento e desenvolvimento psicológico, tem um significado situado como uma ampla realidade de considerações sociais que são levadas em conta no processo de tomada de decisão. A

moralidade não é inata e nem é somente transmitida pelos adultos ou aprendida por transmissão explícita de conhecimento, ao contrário, é fruto de um processo de agência do indivíduo que pensa, reflete, avalia, interage e é desafiado pelas situações diárias de regulação interpessoal (KILLEN & DALL, 2018).

A pesquisa de moralidade dentro da abordagem interacionista possui o diferencial de considerar os vários fatores que influenciam o indivíduo para que ele construa os seus valores morais (PIAGET, 1947; TURIEL, 1983). Segundo a Teoria do Domínio Social (TDS) de Elliot Turiel (TURIEL, 1983, SMETANA, 2006), a multifatorialidade de influência sobre os valores sociais é também, obviamente, condição para compreender esse processo, e a questão central desenvolvida pela abordagem é exatamente essa, que nem todos os valores sociais são morais. "Precisamos também levar em conta como a moralidade interage e é influenciada por



valores sociais e considerações amorais, pois ambos estruturam os sistemas sociais e produzem os julgamentos morais dos indivíduos” (NUCCI, 2000, p. 73).

As evidências revelam que a origem dos conceitos de moralidade, convenção social e conhecimentos sobre si mesmo e sobre as pessoas, está no esforço das crianças em atribuir sentido às experiências do dia a dia (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021). As experiências sociais das crianças levam-nas a construir informações sobre as diferenças dos padrões de interações sociais e, portanto, fazer educação moral implica em estar atento aos aspectos da vida social (NUCCI, 2001; NUCCI & ILTEN-GEE, 2021), às continuidades e descontinuidades do desenvolvimento do território da moral (NUCCI, RODED & TURIEL, 2017); e aos tipos de intervenções que os adultos utilizam diante dos diferentes tipos de eventos sociais (NUCCI, 2000).

O objetivo do presente artigo é descrever como o trabalho com diferentes domínios pode favorecer o processo de educação moral. Trata-se de artigo teórico que apresenta primeiramente os pressupostos da TDS e em sequência contribuições da teoria para a educação no domínio moral e no domínio pessoal. Apesar de se tratar de uma perspectiva teórica de psicologia do desenvolvimento moral amplamente reconhecida internacionalmente, a TDS ainda é pouco estudada e divulgada no Brasil e o presente artigo busca contribuir no suprimento dessa lacuna.

## O MODELO DA TEORIA DO DOMÍNIO SOCIAL: CONCEITOS GERAIS

Para a TDS, o pensamento social se organiza em domínios específicos e a moralidade é distinta de outras formas de

regulação social, da mesma forma que se distingue do território das escolhas pessoais (TURIEL, 1983). Os conceitos morais são compreendidos como universalmente aplicáveis, obrigatórios, impessoais e normativamente comprometedores, uma vez que as transgressões morais são erradas por terem efeito sobre os direitos e bem-estar dos outros. O Domínio Convencional, por um lado, provê o indivíduo de expectativas a respeito do comportamento adequado, unificado, e se refere às normas arbitrárias propostas pelo contexto social; por outro lado, o Domínio Pessoal se refere às escolhas e preferências pessoais que têm consequências somente para o seu próprio autor (SMETANA, 2005).

O mundo social abarca pessoas e interações ou relações entre as pessoas. Dessa forma, na interação e na relação com o mundo social, as crianças constroem diferentes domínios que regulam suas ações (TURIEL, 1983). Desde muito cedo, as crianças são capazes de distinguir entre diferentes domínios que compõem o conhecimento social (TISAK, 1993; SMETANA, 2013). Consistentemente, com o desenvolvimento cognitivo e social, os indivíduos vão construindo novas possibilidades de coordenação e auto regulação, o que permite, por exemplo, que adolescentes diante de domínios que coexistem, possam solucionar os conflitos na complexidade do processo racional, afetivo e social (SMETANA, 2006).

O trabalho de tomada de decisão é organizado internamente pelo indivíduo, sendo que ora consegue sobrepor um domínio a outro, ora isso não é possível, a depender de um conjunto de complexos e distintos fatores, entre eles os fatores contextuais, culturais e individuais que interferem nos diferentes tipos de julgamentos que sustentam

os julgamentos e as condutas das pessoas (SMETANA, 2006; KILLEN & SMETANA, 2014; SMETANA, 2013; SMETANA, JAMBON, & BALL, 2014; NUCCI, TURIEL, & RODED, 2017).

Apesar de um significativo corpo de pesquisas comprovar que crianças, adolescentes e as pessoas em geral diferenciam eventos e situações classificando-os segundo os critérios e justificativas anteriormente expostos em domínios Moral, Convencional ou Pessoal, nem todos os eventos ou situações sociais podem ser simplesmente classificados ou claramente diferenciadas de acordo com os domínios, pois há situações e eventos que sobrepõem ou coordenam preocupações de diferentes domínios (SMETANA, 2013). Desse modo, essas situações são denominadas no interior da teoria de situações ou eventos de Domínio Multifacetado (SMETANA, 1983; TURIEL, 1983).

A sobreposição, o conflito ou a coordenação de aspectos de diferentes domínios para um mesmo evento ou situação pode ser caracterizado de três diferentes formas: 1) sobreposição, que diz respeito ao fato de que o evento pode ter uma jurisdição de um domínio mas acabar tendo consequência em outro, como é, por exemplo, o caso do sistema de castas na Índia, ou sistemas religiosos que segregam outros grupos ou pessoas de outras religiões; 2) Eventos de segunda ordem (Second order events), quando violações da convenção resultam em danos físicos ou psicológicos aos outros (como, por exemplo, quando se critica ou insulta alguém por sua exacerbação de autoridade e/ou controle, o que no caso tem uma primeira função, mas julga e incomoda esse outrem); 3) Eventos ambigualmente multidimensionais, quando são realizadas atribuições de diferentes domínios para um mesmo

evento, como o caso dos sujeitos vegetarianos citados anteriormente (NUCCI, 2001; SMETANA, 2013).

É interessante ressaltar que os estudos do domínio multifacetado ou da mistura de domínios (mix domain) permitem uma amplitude da compreensão a que se propõe a Teoria do Domínio Social, da complexidade da construção e desenvolvimento do Domínio Social que se dá na interação entre as pessoas, que é a fonte para toda uma variedade de interpretação, de informação e de conhecimento, o que implica em fonte, portanto, de desenvolvimento efetivado na dinâmica da construção vivenciada por cada indivíduo ao pesar e coordenar aspectos e considerações dos eventos (morais e não morais) considerados em seus julgamentos sob uma variedade de influências: contextuais, culturais e individuais (TURIEL, 1983, 2006; SMETANA, 2006, 2013).

## EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO MORAL

As pesquisas da TDS investigam os julgamentos das crianças sobre eventos morais diretos e prototípicos (por exemplo, bater, provocar ou pegar brinquedos de outra criança) e eventos convencionais (por exemplo, não sentar em um círculo durante o tempo da história, usar pijama na creche, não colocar brinquedos em local apropriado, ou não dizer “por favor”) (SMETANA, 2013).

Os principais achados desses estudos são as evidências de que, aos 3 anos de idade e de forma mais consistente aos 4 anos de idade, crianças distinguem moralidade de convenção social, usando diferentes critérios teóricos (para uma revisão ver SMETANA, 2013). Esses achados corroboram com os resultados de uma pesquisa brasileira cujo objetivo foi investigar os tipos de julgamentos que as crianças pequenas fazem para

diferenciar situações prototípicas de diferentes naturezas (VALADARES, 2019).

As crianças, desde bem pequenas, estão pensando sobre as situações do dia a dia, o que deve ou não ser feito, além das orientações dos adultos. As crianças julgam as transgressões de domínio moral (no caso da pesquisa, bater no colega e pegar o lanche do outro sem pedir) como erradas e merecedoras de punição. Suas justificativas para considerar esses comportamentos errados estão em argumentos empáticos de consideração da dor do outro. Além disso, quando questionadas sobre uma possível intervenção da autoridade permitindo a realização da transgressão, as crianças afirmaram que mesmo se a professora disser que está tudo bem bater no amigo, elas ainda acham que não pode fazer isso (VALADARES, 2019).

Crianças com melhores habilidades linguísticas diferenciaram violações morais de violações de regras convencionais em idade mais precoce do que crianças cujo desenvolvimento de linguagem era menos avançado (aos 2 anos e meio de idade, para o critério de contingência da autoridade) (SMETANA, ROTE, ET AL., 2012). Da mesma forma, crianças pré-escolares julgam que transgressões morais são mais erradas do que transgressões convencionais, mostrando preocupação maior com o tipo de dano causado aos outros do que com questões que regulam o sistema social, ou as suas próprias escolhas pessoais (SMETANA, 2013).

O resultado dessas pesquisas revela que os padrões das interações sociais são diferentes para cada tipo de situação vivenciada e que as crianças percebem essas diferenças. As interações morais têm vítimas, agressores e observadores, bem como, as transgressões têm consequências diretamente

observáveis, como agressão física, roubo, dano de propriedade, injustiça, etc. Ainda, as reações a essas transgressões têm alto grau de emoção (NUCCI, 2021).

As interações convencionais, por sua vez, têm como resultado as afirmações das normas que regulam, avaliam os atos como inadequados e inaceitáveis ou até mesmo perturbadores da ordem social e tentam alcançar a conformidade através do controle da autoridade, das provocações de boa índole, além da definição de expectativas sociais. Quando há transgressões convencionais, as respostas dos pares não têm apelo emocional e focam nas regras, na autoridade, na punição ou na ameaça da não adequação e pertença ao grupo social (NUCCI, 2021).

Pesquisa recente revela ainda que desde a infância até a adolescência (participantes do estudo tinham de 8 a 17 anos) os indivíduos consideram que causar dor ao outro ou machuca-lo é errado, e que as justificativas dadas para esse tipo de julgamento são baseadas na preocupação com o bem-estar do outro (sendo que há uma tendência das crianças mais velhas utilizarem argumentos focados na noção de justiça/injustiça), sendo essa situação prototípica de domínio moral sempre julgada errada nas diferentes faixas etárias, mesmo como comportamento de retaliação (NUCCI, TURIEL, & RODED, 2017).

Muitos estudos revelaram a capacidade de crianças de realizarem a distinção entre eventos morais e eventos convencionais, mostrando que as crianças pequenas julgam os primeiros mais errados, independentes da intervenção da autoridade, e também consideram tais situações mais merecedoras de punições quando comparadas a outros tipos de situações (SMETANA, 2013). Tais resultados se originam de pesquisas com dilemas hipotéticos, mas uma pesquisa so-

bre o que as crianças pensam a respeito dos dilemas que envolvem os seus próprios conflitos interpessoais encontrou resultados semelhantes aos anteriores, mas com variações que consideramos em seguida (RECCHIA ET ALL, 2005).

Os pressupostos teóricos da TDS e os resultados empíricos do significativo

e relevante conjunto de pesquisas empíricas realizadas sob tal perspectiva, possibilitam levantar importantes implicações para a prática da educação no domínio moral. Elencamos, no quadro 1 a seguir, aspectos a serem considerados por uma perspectiva de educação moral, fundamentado na TDS:

**Quadro 1** - Implicações da TDS para a prática educacional:

1. Considerar que os alunos constroem a noção dos domínios moral, convencional e pessoal na medida em que atribuem significado ao mundo das relações sociais;
2. As crianças constroem a noção dos diferentes tipos de domínios sociais a partir dos diferentes tipos de padrões de interações sociais;
3. A educação deve focar nas preocupações dos alunos sobre a justiça e o bem-estar dos outros;
4. As discussões morais devem focar em situações vivenciadas pelas crianças;
5. A escola e a sala de aula devem ser ambientes que promovam as relações justas;
6. Os trabalhos com os conflitos e com as oportunidades de tomada de decisões e escolhas são excelentes oportunidades para o desenvolvimento da moralidade;
7. Os educadores precisam conhecer os níveis de desenvolvimento psicológico dentro de cada um dos domínios;
8. Os educadores precisam estar preparados para trabalhar com as inconsistências e controvérsias.

Fonte: Nucci, 2000

## EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO PESSOAL


O Domínio pessoal diz respeito a um conjunto de ações que o indivíduo considera fora da área da regulação social, ou seja, tratam-se de assuntos e situações que são consideradas por ele como dizendo respeito a aspectos da sua vida privada. Desse modo, são julgados como nem certos e nem errados, pois são assuntos pessoais que definem e constituem o self e/ou a individualidade (NUCCI & LEE, 1993). Logo, o indivíduo (ou, eu, self) reveste-se de sua agência, na medida que possui um grau de autonomia social e individualidade, processo que vai se constituindo ao longo de seu desenvolvimento, na medida em que, nas interações com os outros, constrói a consciência do conceito de self e integridade psicológica (NUCCI, 2013).

Exemplos de questões atreladas a esse domínio são: a escolha do corte de cabelo, da cor do cabelo, do estilo de rou-

pa que se gosta de usar, escolha dos amigos, da profissão, do tipo de filme ou livro que se gosta. São exemplos ainda que constituem esse domínio as decisões sobre os brinquedos preferidos, as músicas preferidas, enfim, questões atreladas às preferências e ao direito à escolha.

As crianças pequenas já são capazes de identificar e de diferenciar situações e eventos que são identificados como de domínio pessoal, daquelas que são consideradas de domínios moral e convencional (NUCCI & WEBER, 1995). A gênese desse processo depende inteiramente das interações sociais das crianças, especialmente com seus pais (SMETANA, 2013, NUCCI, 2013), pares e professores (NUCCI, 2000, 2001; NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).


As crianças julgam as questões pessoais como nem certas e nem erradas, mas explicam em suas justificativas que esses assuntos devem ser foco de decisão do próprio sujeito, uma vez que as consequências afetam apenas o ator (NUCCI



& WEBER, 1995). Os eventos de domínio pessoal são reconhecidos pelas crianças, ainda, como questões que dizem respeito às preferências e gostos de cada um, e, portanto, definem os limites da autoridade do próprio indivíduo e, dessa forma, não devem ser invadidos pela opinião ou interferência de outras pessoas (KILLEN & SMETANA, 1999, NUCCI, 1981).

A importância do desenvolvimento e da educação do domínio pessoal se apresenta em quatro principais argumentos que serão expostos a seguir: o primeiro diz respeito à ideia de que o domínio pessoal se origina das interações sociais; o segundo diz respeito à visão que os alunos têm do domínio pessoal e como regulam a moralidade e as convenções no seu comportamento individual; o terceiro aspecto discute a relação do domínio pessoal com o direito à liberdade e à constituição do self; e o quarto e último aspecto discute a relação entre o domínio pessoal e a noção de direito e obrigação moral.

### ASPECTO 1: DOMÍNIO PESSOAL SE ORIGINA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS



Vários estudos contemporâneos têm discutido a importância de que a criança tenha espaços de manutenção de um senso de agência e individualidade ao longo do seu desenvolvimento, o que pode ser garantido através de um crescente de oportunidades que ela vivencie de exercer controle sobre as suas ações (NUCCI, 1996; NUCCI & SMETANA, 1996; NUCCI, 1981; WAINRYB & TURIEL, 1994; SMETANA, WONG, BALL & YAU, 2014).

Mais de um quinto das interações (de pais e de filhos) observadas por estudo empírico apresentaram negociações dos filhos para com as mães por causa da resistência à obediência às questões de domínio pessoal (NUCCI & WEBER, 1995). Essa resistência está vinculada

com um desejo de manter a equidade, a necessidade da privacidade e de discrição, o processo de individualização e a formação da identidade do sujeito (NUCCI, SAXE, & TURIEL, 2000).

As questões de domínio pessoal são consideradas pelos filhos como não contingentes ao controle parental. Por outro lado, os pais em sua maioria não partilham da mesma opinião dos filhos, e, o problema central é que, na maior parte das vezes, os critérios de julgamentos de pais e de filhos não são os mesmos (SMETANA & ASQUITH, 1994).

Pesquisa realizada com pré-adolescentes brasileiros (10 a 13 anos), a qual trata da legitimidade da autoridade parental para escolhas do domínio pessoal e outros domínios, revelou médias altas para a legitimidade, obrigatoriedade e obediência, no que tange aos itens de domínio pessoal (escolher a própria profissão, as próprias roupas e os amigos). Entretanto, o item acerca da escolha da própria profissão, foi o único no qual os participantes da amostra reivindicaram maior direito de não legitimação à autoridade e menor obrigatoriedade de obediência à regra e à autoridade (CAETANO, SOUZA, SILVA & CHOI, 2019).

Esses dados conduzem à reflexão sobre qual o contexto que crianças e adolescentes vivenciam na escola. As relações com os pais são de fato sempre permeadas por um grau mínimo de coação, característico da relação de respeito unilateral que é inerente à relação entre pais e filhos (PIAGET, 1932/1996). Mas, na escola, o encontro com os pares e as relações de cooperação podem fazer a diferença na construção das relações cooperativas e de reciprocidade (PIAGET, 1948/2000), assim como no desenvolvimento do domínio pessoal (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

Desse modo, a educação no domínio pessoal passa, em primeira instância, pelo processo de efetiva possibilidade garantida por pais e professores para que crianças, mesmo as mais pequenas, tenham o direito garantido de fazer escolhas, por menores que elas sejam (NUCCI, 2001). Outro caminho importante para a educação no domínio pessoal é a atenção que se dá nas salas de aula para a forma que o currículo é estruturado e organizado, ou seja, os conteúdos e as estratégias pedagógicas são ou não favorecedoras do desenvolvimento do domínio pessoal (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

Na escola, o direito à escolha passa por questões tão simplórias do dia a dia, como, por exemplo, ir ao banheiro ou escolher o lugar onde se sentar na sala de aula. Interessante observar que, salvo raras exceções na educação básica, na maioria das vezes, as crianças, adolescentes e, muitas vezes, até adultos, ainda necessitam pedir aos professores para ir ao banheiro ou para mudar de lugar na sala de aula (CAETANO, 2021).

### ASPECTO 2: MORALIDADE, CONVENÇÃO E O PAPEL DO DOMÍNIO PESSOAL

A construção do domínio pessoal tem uma importância fundamental no percurso do desenvolvimento da moralidade, pois só é possível operacionalizar de forma madura a realidade moral e convencional na medida em que a pessoa possui um domínio pessoal bem estruturado e desenvolvido (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).


Além disso, o domínio pessoal é sempre situado no diálogo com os outros (pares, professores), com as normas sociais e com a complexidade da cultura, o que implica em admitir a heterogeneidade da constituição do self e admitir que a expressão do pessoal será construída em função do contexto histórico e cultural (NUCCI, 2013).

Desse modo, o desenvolvimento do domínio pessoal se constrói concomitantemente com o percurso de construção do domínio convencional e moral. É reconhecido na literatura os conflitos entre os interesses pessoais e do domínio moral, bem como os conflitos entre as decisões pessoais e as demandas de expectativas sociais e convenções sociais (NUCCI, 2001).

As questões do domínio pessoal são julgadas pelas crianças como nem certas e nem erradas, mas os indivíduos explicam em suas justificativas que esses assuntos dizem respeito única e exclusivamente ao próprio sujeito (Nucci, 1981). Entendendo que as consequências dessas decisões afetam apenas o próprio indivíduo, as crianças e adolescentes costumam considerar que quando esses eventos sofrem influências ou interferências da autoridade, das regras e/ou convenções isso configura uma injustiça e, assim sendo, traz danos e prejuízos àquele que teve suas escolhas impedidas, suas preferências ignoradas e suas decisões desrespeitadas (NUCCI, 2001; SMETANA, 2013; NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos demonstraram que os julgamentos das situações de domínio pessoal e as justificativas pessoais foram observados durante os anos pré-escolares (KILLEN & SMETANA, 1999; YAU & SMETANA, 2003). Esses resultados evidenciam que as crianças pequenas já diferenciam as situações de domínio pessoal, daquelas do domínio convencional e moral.


Um outro estudo demonstrou que apenas cerca de um terço das crianças de 5 anos de idade (mas a maioria das crianças mais velhas) julgou que é permissível ter múltiplas perspectivas quando se trata de conflitos relativos ao gosto pessoal (WAINRYB, SHAW, LANGLEY, COTTAM, & LEWIS, 2004).



Interessante pensar que na medida em que a criança coordena seus gostos e preferências com as normas sociais, assim como, com a intenção de não causar danos aos outros, ela exercita e experiencia a noção de direito e a perspectiva de liberdade (sobre o que se tratará mais detidamente nos próximos aspectos) (NUCCI & LEE, 1993). Ao mesmo tempo, os conflitos vivenciados por ela, são contexto de desenvolvimento da noção de self, sendo a integração desses sub sistemas (moral, convencional e pessoal) o caminho para a construção de sua autonomia (NUCCI, 2001).

O engajamento dos alunos e alunas nas atividades que levam em consideração a preocupação em tratar os outros com justiça e respeito, depende da capacidade que o indivíduo tem de expressar a sua individualidade, com liberdade de ação dentro da esfera do domínio pessoal (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

### ASPECTO 3: DOMÍNIO PESSOAL, LIBERDADE E CONSTITUIÇÃO DO SELF



Os conceitos de domínio pessoal constituem a possibilidade dos indivíduos se identificarem como pessoas livres. Logo, quando a criança ou adolescentes negociam e reivindicam o direito pelas escolhas e preferências, constroem e reforçam a manutenção de sua agência e individualidade (NUCCI & LEE, 1993).

O domínio pessoal diz respeito a um conjunto de ações que o indivíduo considera fora da área da regulação social. Dizem respeito a aspectos da vida privada e, quando julgados, não são certos e nem errados, pois são assuntos pessoais que definem o campo da autoridade individual, ou seja, constituem direitos e o senso de liberdade. Logo, o ator (ou, eu, self) é um agente que possui um grau de autonomia social e de individualidade. Ao longo de seu desenvolvimento, vai

construindo e tomando consciência do conceito de self e integridade psicológica, sendo a liberdade condição necessária para manter as noções de agência e identidade (NUCCI, 2013).

A importância da construção de noções de individualidade, ou identidade, é reconhecida por modelos clássicos de psicologia do desenvolvimento (PIAGET, 1964; WALLON, 1946; ERIKSON, 1950), assim como por pesquisadores contemporâneos, como Damásio (2013), que descreve as fases do desenvolvimento do self do ponto de vista neurobiológico, demonstrando o caminho da construção do self, desde os primeiros padrões neurológicos de percepção do organismo até a construção do self como uma representação cognitiva que oferece sentido de permanência no tempo, de individuação e autonomia, garantindo a criança a possibilidade de qualificar seus atributos físicos e psicológicos e assimilar as referências culturais que permeiam seu processo de socialização.

Os raciocínios das crianças a respeito dos diferentes níveis de entendimento dos eventos de domínio social desenvolvem-se de acordo com um padrão de transformações de concepções sobre o eu, ou do self (NUCCI & LEE, 1993). Dessa forma, os dados levantados sobre o domínio pessoal levam a crer que os indivíduos, em todas as culturas, constroem conceitos a respeito de um self que se constitui da distinção de si mesmo como pessoa com interesses particulares (NUCCI, 2001).

Quando as crianças consideram os eventos de domínio pessoal como centrais para a sua própria identidade, estudos têm demonstrado que os julgamentos das crianças tendem a ser mais incisivos em relação a acreditar que os personagens hipotéticos devam se engajar em comportamentos que eliciem

as suas escolhas pessoais, a despeito das proibições dos adultos a respeito (LAGATTUTA, NUCCI, & BOSACKI, 2010).

Do mesmo modo, o efeito da essencialidade da condição do evento de domínio moral para o protagonista foi significativo sobre as respostas das crianças em relação às decisões de resistir à autoridade parental ao invés de obedecê-la, demonstrando que, quando a ação de domínio pessoal é apresentada como essencial para o personagem do dilema hipotético, as crianças, principalmente as mais velhas (crianças americanas de 10 anos), consideram que o personagem deve resistir à autoridade parental, em comparação com situações em que a condição do evento é periférico para o protagonista (SMETANA ET AL., 2014). A questão do domínio pessoal ser ou não central para o personagem da história é uma variável de saliência da condição que tem influenciado os resultados de pesquisa sobre a resistência parental das crianças em relação aos eventos de domínio pessoal (SMETANA ET AL., 2014).

Os resultados dessas pesquisas revelam, assim, a compreensão de que o estabelecimento de um domínio pessoal de privacidade e comportamento na esfera desse domínio trata-se de uma necessidade psicológica (NUCCI, 1981). Tanto isso é fato que um conjunto de pesquisas que relacionam o domínio pessoal à questões de saúde mental revelam a intrínseca relação entre a necessidade do desenvolvimento desse domínio para um desenvolvimento saudável (NUCCI, 2013).

#### **ASPECTO 4: DOMÍNIO PESSOAL, NOÇÃO DE DIREITO E OBRIGAÇÃO MORAL**

Uma questão importante para se investir na educação no domínio pessoal diz respeito à relação entre a garantia


dada pela família às crianças de realizarem pequenas escolhas e de terem o direito de suas preferências, se constitui em uma fonte de construção do conceito de direito que, a priori, é a noção do direito do próprio do sujeito, mas que depois se tornará o respeito ao direito das outras pessoas (NUCCI, 2001).

No Brasil, pesquisas que investigaram as relações de distinções entre domínios por parte de crianças e adolescentes e a relação com a autoridade, demonstraram que crianças e adolescentes (9 a 15 anos), identificam as diferenças entre os domínios convencional, moral e pessoal em suas condutas individuais, mas têm uma orientação da regulação social bastante heterogênea, ou seja, as crianças de classes sociais desfavorecidas tendem a resistir menos à autoridade nos assuntos de domínio pessoal que as crianças de classes sociais mais favorecidas (classe média) (NUCCI, CAMINO, & SAPIRO, 1996).


A importância do domínio pessoal no desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes está atrelada à construção da identidade e à possibilidade das reivindicações individuais para com a liberdade, uma vez que necessitam terem respeitadas as suas escolhas e decisões pessoais como condição para, ao longo do desenvolvimento, poderem respeitar os direitos dos outros (NUCCI, 1996, NUCCI, 2013). Dessa forma, a garantia dada pela família às crianças de realizarem pequenas escolhas e de terem o direito de suas preferências, se constitui em uma fonte de construção do conceito de direito que, a priori, é a noção do direito do próprio do sujeito, mas que depois se tornará o respeito ao direito das outras pessoas (NUCCI, 2001).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Levando em consideração os dados empíricos e os pressupostos conceituais da TDS, seus autores, defendem que a educação moral leve em consideração os raciocínios e entendimento das crianças e adolescentes a respeito da existência dos diferentes tipos de domínios (NUCCI, 2001). Parece ser evidente que, educadores (pais ou professores) que estejam interessados em contribuir para o desenvolvimento moral de seus filhos e alunos, de modo a colaborar na formação de cidadãos que pautem suas ações na justiça e compaixão, necessitam amparar-se nos resultados desse conjunto tão significativo de pesquisas contemporâneas sobre o desenvolvimento moral da criança, de modo a superarem o mero desenvolvimento de crianças “boazinhas” (NUCCI, 2000).



As crianças vivenciam experiências diárias de bondade, assim como de danos e injustiças. Na verdade, são estas questões comuns da vida social que fazem a diferença na construção da sua moralidade (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021). As implicações da complexidade do desenvolvimento social do ponto de vista educacional se resumem em: 1- ajudar os alunos na habilidade de avaliar e responder as situações do dia a dia, considerando a diferenciação entre os domínios moral e convencional; 2- superar a abordagem de transmissão de normas sociais existentes, pois tal tipo de educação pode colaborar com a perpetuação da possível imoralidade das injustiças sociais (NUCCI ILTEN-GEE, 2021).

## REFERÊNCIAS

CAETANO, Luciana Maria et al. Concepções educativas morais de crianças e

adolescentes: diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e193129, 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945193129

CAETANO, Luciana Maria. **Para além de regras e limites. Um guia para pais e professores**. Paulus Editora: São Paulo, 2021.

DAMASIO, Antonio; CARVALHO, Gil B. The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. **Nature reviews neuroscience**, v. 14, n. 2, p. 143-152, 2013. DOI: 10.1038/nrn3403

ERIKSON, Erik H. **Childhood and society**. New York: Norton, 1950.

KILLEN, Melanie; SMETANA, Judith G. Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. **Child development**, v. 70, n. 2, p. 486-501, 1999. DOI: 10.1111/1467-8624.00035

KILLEN, Melanie; SMETANA, Judith G., 2014. Origins and development of morality. In: LAMB, Michael E.; LERNER, Richard M. (ed.). **Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes**, Vol. 3. John Wiley & Sons, Inc., 2015, p.701-749

KILLEN, Melanie; DAHL, Audun. Moral judgment: Reflective, interactive, spontaneous, challenging, and always evolving. **Atlas of moral psychology**, p. 20-30, 2018.

LAGATTUTA, Kristin Hansen; NUCCI, Larry; BOSACKI, Sandra Leanne. Bridging theory of mind and the personal domain: Children's reasoning about resistance to parental control. **Child Development**, v. 81, n. 2, p. 616-635, 2010. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01419.x

MILNITSKY-SAPIRO, Clary. Desenvolvimento sócio-moral e aspectos culturais do parentesco. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 12(1), p. 71-82, 1996.

MILNITSKY-SAPIRO, Clary; TURIEL, Elliot; NUCCI, Larry. Brazilian adolescents' conceptions of autonomy and parental au-

thority. **Cognitive Development**, v. 21, n. 3, p. 317-331, 2006. DOI:10.1016/j.cog-dev.2006.01.001

NUCCI, Larry P. Morality and the personal sphere of actions. **Values and knowledge**, p. 41-60, 1996.

NUCCI, Larry. Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. **Child development**, p. 114-121, 1981. DOI: 10.2307/1129220

NUCCI, Larry. Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 71-89, 2000. DOI: 10.1590/S1517-97022000000200006

NUCCI, Larry P. **Education in the moral domain**. Cambridge University Press, 2001.

NUCCI, Larry P. (2013). The personal and the moral. In: Killen, Melanie; Smetana, Judith G. (edts.). **Handbook of moral development**. Second Edition. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2013, p.538-558.

NUCCI, L. P.; LEE, John. Morality and personal autonomy. **The moral self: Building a better paradigm**, p. 123-148, 1993.

NUCCI, Larry; WEBER, Elsa K. Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. **Child development**, v. 66, n. 5, p. 1438-1452, 1995. DOI:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00944.x

NUCCI, Larry; SMETANA, Judith G. Mothers' concepts of young children's areas of personal freedom. **Child Development**, v. 67, n. 4, p. 1870-1886, 1996. DOI: 10.2307/1131737

NUCCI, Larry; TURIEL, Elliot. The moral and the personal: Sources of social conflicts. **Culture, thought, and development**, p. 115-137, 2000.

NUCCI, Larry; SAXE, Geoffrey B.; TURIEL, Elliot. **Culture, thought, and development**. Psychology Press, 2000.

NUCCI, Larry; TURIEL, Elliot; RODED, Alona D. Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. **Human**

**Development**, v. 60, n. 6, p. 279-341, 2017. DOI: 10.1159/000484067

NUCCI, Larry P.; ILTEN-GEE, R. **Moral education for social justice**. Teachers College Press, 2021.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** Trad. Ivette Braga, 15ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2000.

MILNITSKY-SAPIRO, Clary. Desenvolvimento sócio-moral e aspectos culturais do parentesco. **Psicologia: teoria e pesquisa**, p. 71-82, 1996.

SMETANA, Judith G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. In: GRUSEC, Joan E.; KUCZYNSKI, Leon (Eds.), **Parenting and the internalization of values**, New York: Wiley, 1997, p. 162-192.

SMETANA, Judith G. The role of parents in moral development: A social domain analysis. **Journal of moral education**, v. 28, n. 3, p. 311-321, 1999. DOI: 10.1080/030572499103106


SMETANA, Judith G. Social-Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments. In: KILLEN, Melanie; SMETANA, Judith G. (eds.). **Handbook of moral development**. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p.119-153.

SMETANA, Judith G. Moral development: The social domain theory view. In: Zelazo, Philip David (ed.) **The Oxford Handbook of Developmental Psychology. Vol. 1 - Body and Mind**. EUA: Oxford Press, 2013, p.832-863.

SMETANA, Judith G. et al. Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. **Child development**, v. 83, n. 2, p. 683-696, 2012. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01714.x

SMETANA, Judith G.; ASQUITH, Pamela. Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal auto-

nomy. **Child development**, v. 65, n. 4, p. 1147-1162, 1994. DOI: 10.2307/1131311




SMETANA, Judith G. et al. American and Chinese children's evaluations of personal domain events and resistance to parental authority. **Child development**, v. 85, n. 2, p. 626-642, 2014. DOI: 10.1111/cdev.12140

SMETANA, Judith G.; JAMBON, Marc; BALL, Courtney L. Normative changes and individual differences in early moral judgments: A constructivist developmental perspective. **Human Development**, v. 61, n. 4-5, p. 264-280, 2018. DOI: 10.1159/000492803

TURIEL, Elliot. **The development of social knowledge: morality and convention**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TURIEL, Elliot. The development of morality. In: EISENBERG, Nancy (Ed.). **Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development**, 6ª ed., New York, NY; Wiley, 2006, p. 789-857.

TURIEL, Elliot. Morality: Epistemology, Development, and Social Opposition. In Killen, M. & Smetana, J. (ed.). **Handbook of moral development**. 2ª ed, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2013, p. 29-48



TURIEL, Elliot; GINGO, Matthew. Development in the moral domain: Coordination and the need to consider other domains of social reasoning. **New perspectives on human development**, p. 209-228, 2017. DOI:10.1017/CBO9781316282755.013

VALADARES, Daniela Munerato de Almeida. **O julgamento moral de crianças pequenas: contribuições da teoria dos domínios sociais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

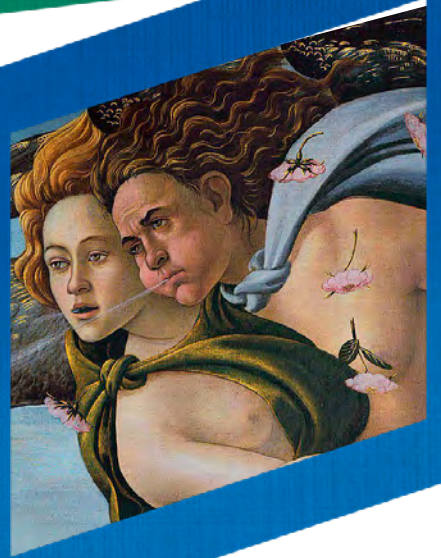
WALLON, H. **A evolução da psicologia da criança**. Martins Fontes: São Paulo, 2017.

WAINRYB, Cecilia et al. Children's thinking about diversity of belief in the early school years: Judgments of relativism, tolerance, and disagreeing persons. **Child development**, v. 75, n. 3, p. 687-703, 2004. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00701.x

WAINRYB, Cecilia et al. Being hurt and hurting others: Children's narrative accounts and moral judgments of their own interpersonal conflicts. **Monographs of the society for research in child development**, p. i-122, 2005. DOI: 10.1111/j.1540-5834.2005.00350.x

WAINRYB, Cecilia; RECCHIA, Holly E. (Ed.). **Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development**. Cambridge University Press, 2014.

YAU, Jenny; SMETANA, Judith G. Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. **Child Development**, v. 74, n. 3, p. 647-658, 2003. DOI: 10.1111/1467-8624.00560



## A EDUCAÇÃO EM VALORES EM CUBA E NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL COMO CONSENSO

Nancy Chacón Arteaga<sup>7</sup>

Rita Melissa Lepre<sup>8</sup>

Patrícia Unger Raphael Bataglia<sup>9</sup>

### RESUMO

Neste artigo apresentamos e buscamos pontos comuns entre as propostas de educação em valores em Cuba e no Brasil, países latino-americanos que se organizam a partir de sistemas sociais, econômicos e políticos diferentes. Ressaltamos, no entanto, o objetivo comum da construção da autonomia moral e da formação inicial e continuada de professores como objetivo e condição para a educação em valores, ainda que as principais bases epistemológicas adotadas nos dois países sejam diversas.

### RESUMEN

En este artículo presentamos y buscamos puntos en común entre las propuestas de educación en valores de Cuba y Brasil, países latinoamericanos que se organizan en torno a diferentes sistemas sociales, económicos y políticos. Destacamos, sin embargo, el objetivo común de construir la autonomía moral y la formación inicial y permanente de los docentes como objetivo y condición de la educación en valores, aunque las principales bases epistemológicas adoptadas en ambos países sean diferentes.

**Palavras-chave:** Brasil. Cuba. Educação em Valores Morais.

**Palabras clave:** Brasil. Cuba. Educación en Valores Morales.

Este artigo pretende apresentar as proposições de Educação em Valores Morais em Cuba e no Brasil, objetivando identificar possíveis intersecções, a partir da troca de pontos de vista com um foco comum: a construção da autonomia moral dos sujeitos.

Entendemos que a autonomia moral se refere à superação da moral da obediência a algo exterior ao sujeito. La Taille (2006, p.16) explica:

<sup>7</sup> Licenciada em Ciências Políticas pela Universidade de Havana. Doutora em Ciências Filosóficas e Doutora em Ciências. Professora Titular da Universidade Pedagógica “Enrique José Varona”. Presidenta fundadora da Cátedra de Ética Aplicada à Educação em Cuba. Membro do Comitê Nacional Cubano de Bioética da UNESCO. E-mail: nchaconarteaga@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-2228-5505>

<sup>8</sup> Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Livre-docente em Psicologia da Educação. Professora Associada do Departamento de Educação da faculdade de Ciências – UNESP/Bauru. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. E-mail: melissa.lepre@unesp.br <https://orcid.org/0000-0002-0096-3136>

<sup>9</sup> Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Social. Livre-docente em Desenvolvimento Moral na Criança. Professora Associada da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus Marília. E-mail: patriciaurbataglia@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2575-3020>

(...) superação essa que se traduz tanto pela necessidade de reciprocidade nas relações (respeito mútuo, e não mais unilateral) quanto pela necessidade subjetiva de passar, para legitimá-los, os princípios e normas morais pelo crivo da inteligência.

Logo, quando tratamos da autonomia moral como um processo de construção, estamos nos vinculando à educação e, portanto, ao campo das interações que acontecem no ambiente escolar. Obviamente, a construção da autonomia moral não se deve exclusivamente a essas relações, mas é a elas que nos dedicaremos neste texto.

Uma das grandes contribuições de Piaget (1932/1994) com suas pesquisas sobre o desenvolvimento do juízo moral foi o apontamento de que as relações entre pares, especificamente as relações cooperativas, são decisivas para a construção da autonomia moral. Mas, podemos nos perguntar, a escola propicia tais relações com qualidade suficiente para que crianças e adolescentes alcancem tal nível de desenvolvimento? Há políticas públicas e práticas consolidadas na escola para que as relações entre pares, e mesmo as relações com adultos, leve à superação da heteronomia?

Veremos neste texto como isso tem se dado em dois países latinoamericanos. Mas, antes disto, mais dois pontos merecem um comentário nesta introdução. O primeiro se refere ao que chamamos educação moral e o segundo a como isso se vincula a educação em valores.

A educação moral que é capaz de colaborar para a construção de pessoas autônomas e, portanto, livres de determinações externas não é o que conhecemos por educação doutrinadora. Quando tratamos da educação moral nos vinculamos à perspectiva piagetiana e Kohlbergiana e, no caso de Cuba,

à José Martí, que valorizam o protagonismo do estudante, a criticidade em relação a normas e regras e a capacidade de estabelecer relações respeitadas com o diverso. É neste ponto que abordamos a educação em valores.

Educar em valores não significa ensinar os valores “corretos”, mas possibilitar que os valores humanos e universalizáveis possam ser, pela promoção de um ambiente sociomoral cooperativo, considerados e elaborados em uma perspectiva propriamente ética em contraposição a uma perspectiva egocêntrica ou sociocêntrica. Isso significa que o respeito, para citar um exemplo de valor universalizável, deve receber adesão dos sujeitos não em razão de uma vantagem pessoal ou de uma regra externa, mas pela consideração de que este valor pode ser considerado como base para as relações humanas em uma sociedade plural e democrática.

Alves, Pinto e Bidoia (2020) mencionam três aspectos que devem ser considerados para a implantação de um projeto de ressignificação da educação, o que podemos generalizar para os projetos de educação moral ou em valores. O primeiro se relaciona ao tipo de formação que se propõe aos educadores. Uma formação instrucionista não gera mudança no paradigma previamente adotado. Por melhores que sejam os textos adotados, se não forem ao encontro de uma necessidade do grupo, não surtirão mudança alguma. O segundo aspecto é a necessidade de relação próxima entre o núcleo gestor e os educadores. Não basta propor uma determinada forma de relação entre professor e estudante. Essa mesma forma de relação, próxima, compreensiva, disponível e empática é isomórfica ao que o educador terá com seus estudantes. O terceiro aspecto diz respeito ao



tipo de relação entre os professores. Um investimento necessário na implantação de um projeto de educação moral é nas relações interpessoais.

É importante também registrar que educar para a autonomia moral é, ainda, um ato político, uma vez que intenciona libertar os sujeitos das doutrinações externas para que ele possa racionalmente, de forma livre e responsável, escolher e agir de acordo com uma consciência que possibilite uma sociedade justa e democrática.

Passaremos agora a examinar as propostas cubanas e brasileiras para em seguida discutirmos alguns pontos em comum nestas perspectivas.

## A EDUCAÇÃO EM VALORES EM CUBA

A projeção de uma concepção de educação em valores para a escola cubana, na segunda década do século XXI, possui um patrimônio cultural cujas raízes devem ser encontradas no próprio processo histórico de nascimento da cubanidade e da “cubanidade sentida”, nas palavras de Fernando Ortiz, em sua obra “Fatores humanos da cubanidade”, essencialmente regularizados pela moral e pela moral histórica em suas tendências e nas características de uma ideologia revolucionária e libertadora.

Em Cuba existe uma tradição cultural histórica que está associada a uma concepção profunda da Revolução a partir da formação da nação, que tem em suas raízes o pensamento ético universal, o cristianismo, o iluminismo francês dos séculos XVII e XVIII e seu re-dimensionamento à luz do pensamento de independência latino-americana e caribenha, como a dos heróis Bolívar, Hidalgo, San Martín, Sucre, entre outros; cujas influências se cristalizaram nos valores estruturantes da consciência

nacional, tais como: o sentido de pátria e o patriotismo, os ideais do amor à liberdade e à soberania nacional, a justiça social e a unidade nacional.

No estudo “Moralidade histórica: premissa para projetar a imagem moral do jovem cubano a se formar”, realizado por Nancy Chacón Arteaga (tese de doutorado em Filosofia, 1996), a relação ética e política é enfatizada como uma regularidade do desenvolvimento histórico da ideologia revolucionária, que tem continuidade nos valores e ideais das diferentes gerações de cubanos que lutaram em cada época histórica por sua concretização na transformação de uma realidade social de justiça e plena dignidade do homem e que atinge seu clímax com o triunfo da revolução em 1º de janeiro de 1959.

Esses ideais são sustentados por um amplo sistema de valores morais aglutinados pela tríade da dignidade humana, intransigência diante de todos os tipos de dominação estrangeira (como conteúdo do antiimperialismo) e solidariedade, norteados pelo senso de dever e responsabilidade de todas as gerações. Cubanos que lutaram pela concretização de tais ideais políticos, morais e jurídicos (raízes da civilidade), desde os feitos da independência do século XIX, na sua continuidade histórica e articulação com as doutrinas de Marx, Engels e Lenin, às batalhas dos nossos dias por uma sociedade socialista próspera e sustentável.

A questão é que nesta visão de futuro os jovens sentem o orgulho de serem cubanos como parte do sentido de suas vidas, e se comprometem individualmente, com sua contribuição pessoal, ao desenvolvimento da pátria socialista, que passa necessariamente pela correlação interna dos interesses individuais - pessoais e coletivos - sociais em cada escolha de comportamento e / ou to-

mada de decisão, em que a educação da consciência ao longo de suas vidas (teórica e prática - experiencial vivencial) desempenha um papel importante. Essa ideia, confirmada pela prática educativa na sucessão de gerações de professores, está presente na validade do pensamento pedagógico de Martí ao revelar uma grande verdade:

A maior parte dos homens passou adormecida pela terra. Comeram e beberam, mas não conheceram a si mesmos. Agora, a cruzada há de ser empreendida para revelar aos homens sua própria natureza e para lhes dar, com o conhecimento da ciência acessível e prática, a independência pessoal que fortalece a bondade e fomenta o decoro e o orgulho de ser criatura amável e coisa vivente no grande universo. (MARTÍ, 2010, p.64)

É reiterativa a ideia de Martí da integração do conhecimento com a moral, os valores e as virtudes, à qual responde a máxima do binômio ciência e consciência.

Em pesquisas no campo da Ética aplicada à educação, em particular em relação à educação moral nas escolas, nos valores e no profissionalismo dos professores, todos envolvendo diagnósticos e introduções de estratégias educacionais transformadoras, pudemos identificar alguns aspectos negativos que resultaram no tratamento inadequado dos “valores” na prática educativa nos últimos anos, entre eles:

- Problema com a não continuidade e existência de uma ruptura repentina no fato de ter deixado de lado o que se avançou na teoria e prática pedagógica da educação moral, seus fundamentos e métodos, sem abordar suas relações e vinculações com a questão dos valores e o seu processo formativo de forma integral, que se tornou mais evidente a partir dos anos 90, com a introdução da resolu-

ção ministerial 90/98, sobre a formação de valores e a criação de cátedras de valores em todos os centros educativos, sem suficiente preparação dos professores para enfrentar esse trabalho de forma generalizada.

- Às vezes os valores são entendidos como se fossem “determinações espirituais que designam” e que podem ser interpretadas em certo sentido como “entidades ideais autônomas ou independentes”, como Hegel, o filósofo alemão dialético e idealista objetivo do século XIX, havia pensado em sua Filosofia do espírito. Essa compreensão não deixa clara a essência e a natureza social, de classe e histórica mutante dos valores, como elementos da consciência social e individual e de suas formas ideológicas fundamentais de expressão (política, moral, jurídica, filosófica, religiosa, estética-artística, científica, econômica), formando parte da vida espiritual e da cultura, identidade, ligada ao conhecimento científico, às coisas e fenômenos da natureza e da vida social, aos fatos e ações específicas de cada pessoa, família, grupo social ou classe, em última análise, determinado pelo fator econômico que marca os interesses, suas dinâmicas e contradições no cotidiano e ideológico das pessoas e da sociedade.

- A interpretação metafísica e abstrata dos valores e do seu processo educativo, evidencia-se na ênfase que por vezes é dada à formação de um determinado valor, na tentativa de fazer um diagnóstico de “valores”, ações para lidar com valores em turnos de aulas, dias, semanas, meses, etc.

- O processo educativo e formativo de valores é por vezes entendido como sinônimo de Trabalho Ideológico Político, conceito de discurso político levado à pedagogia e que ainda é necessário continuar se aprofundando para esclarecer as relações entre esses conceitos e seus vínculos no trabalho da escola, na sua relação com a família e a comunidade.

- Outros aspectos do trabalho educativo para continuar a trabalhar no seu sentido teórico e prático, referem-se à





falta de visão sistêmica entre os componentes que intervêm neste complexo processo formativo, tais como: 1) a visão pouco inclusiva dos processos de instrução e educação, 2) o tratamento fragmentário dos componentes da personalidade em sua formação (cognitivo, afetivo, volitivo, ideológico e atitudinal); 3) as irregularidades na relação escola - família e comunidade; bem como a pouca harmonia e assistemática que, no processo ensino-aprendizagem das disciplinas, guarda a relação entre o conhecimento, com as competências e valores da ciência, tecnologia e / ou com o cotidiano a que estão associados.

- Falta integração, coerência e sistematicidade, entre as direções pedagógicas da educação integral nos currículos, que aparecem como eixos transversais, programas da direção ou divididos em disciplina específicas e, no pior dos casos, relacionado ao professor “especialista”, de trabalho político ideológico, de formação de valores, de educação ambiental, educação em saúde e sexualidade,

- Em repetidos encontros com professores, em preparações metodológicas, cursos de pós-graduação, mestrados e doutorados, alude-se a reconhecer o pouco preparo pedagógico e, em particular, a falta de criatividade por um lado, devido ao desconhecimento dos métodos pedagógicos e sua utilização diante das desiguais circunstâncias, conflitos e dilemas que se apresentam aos professores em seu cotidiano de trabalho, ora autoritarismo, imposição, coerção, pregação, entre outras práticas inadequadas, que, longe de contribuir, estreitam o clima espiritual do ambiente escolar e dificultam o processo educacional. Por outro lado, há a rigidez do currículo e algumas regulamentações do trabalho do professor na escola.

- Estes, entre outros problemas, falam-nos da necessidade de abordar uma visão multidisciplinar e interdisciplinar nos fundamentos das Ciências da Educação e da Pedagogia, que permitem uma compreensão e visão mais ampla e inclusiva do complexo

processo de formação humana nos contextos atuais, o que leva a uma teoria e prática do trabalho educacional consistente com as reivindicações da sociedade cubana e a relevância da educação em todos os níveis. Dentro dessas bases está a abordagem ética, axiológica e humanística aplicada à educação. (CHACÓN ARTEAGA)

Como resultado de um estudo realizado sobre a moralidade histórica em sucessivas gerações de cubanos, revelam-se três determinações qualitativas, que se podem resumir em critérios ideológicos - culturais e históricos - sociológicos, derivados de forma generalizante e integrativa, dos progressistas e tendência revolucionária do processo histórico cubano e do progresso moral, que com um conteúdo abrangente se integram, num todo harmonioso na projeção da imagem do jovem que devemos formar, são eles: a personalidade do jovem cubano, revolucionário e socialista.

Assim, os valores e qualidades morais do jovem a formar são:

O sentido de dignidade humana, no qual se valoriza o respeito, consideração e estima, pela sensibilidade do indivíduo e dos seus direitos como ser humano, ao nível pessoal e nacional e em qualquer parte do mundo. Este valor humano universal integra entre si as qualidades de ser conscientemente cumpridor de seus deveres, ter uma atitude positiva em relação ao trabalho, ser autorreflexivo e valorativo, amor à justiça social, espírito de rebelião contra as injustiças e humilhações humanas, anti-racismo, coragem na defesa dos ideais sociais e dos seus pontos de vista.

Derivado da dignidade pela conotação histórica do fenômeno na realidade cubana, distingue-se o valor da intransigência e da intolerância diante de todos os tipos de dominação estrangeira, que



por sua vez integra o valor da fidelidade à causa (implica não traição) patriótica de independência e soberania nacional, de justiça social e unidade nacional. Este conteúdo adquire o posto de princípio e ideal moral, gerando as qualidades da vontade de lutar perante as dificuldades e dos delitos, a capacidade de resistência, com inteligência e criatividade, com determinação e otimismo.

Complementando a trilogia norteadora de valores e qualidades morais, está a solidariedade humana, que expressa o grau de reaproximação nas relações interpessoais individuais ou coletivas, a partir de sentimentos, aspirações, metas ou objetivos comuns que os vinculam em diversas circunstâncias. A solidariedade se manifesta em atitudes como respeito mútuo, ajuda ao próximo, hospitalidade e altruísmo. Entre os valores que a solidariedade une estão ser coletivista, honesto, sincero, modesto, receptivo, ter espírito crítico e ser amigo.

A concepção desta imagem e perfil moral do jovem aqui projetada contém a ideia geral de que as novas gerações surgem como homens e mulheres dignos, melhores, caracterizados pelo seu pensamento profundo e dados à ação, mas, ao mesmo tempo, muito cubanos, espirituais, alegres e fiéis, na medida em que constroem sua realização pessoal na dedicação ao trabalho social, conscientes de ser continuadores do projeto revolucionário cubano.

Nesse sentido, os princípios da concepção de educação em valores em Cuba caracterizam-se por princípios sociológicos e princípios pedagógicos.


Os princípios sociológicos baseiam-se na concepção filosófica dialética materialista do caráter espiritual e ideológico e da essência histórico-social dos valores. São critérios de partida esclarecedores e norteadores para o de-

envolvimento da atividade educativa dos professores, princípios sociológicos apontam para a natureza e essência dos valores como fenômeno da vida espiritual e ideológica da sociedade e do indivíduo, princípios a que se dirigem os estudos pedagógicos, procedimentos metodológicos e vias fundamentais para o tratamento de valores em projetos pedagógicos da prática educativa de nossa realidade escolar de forma intencional, coerente e sistêmica.


Este complexo processo de treinamento ocorre em três esferas do processo educacional: 1) No domínio do ensino - aprendizagem, com a integração da instrução e da educação na interação de seus componentes pessoais e não pessoais, 2) No campo das relações interpessoais baseadas no respeito pela dignidade do aluno, na comunicação dialógica, educativa e no trato do tato pedagógico que a individualidade de cada aluno, colega, família, entre outros, exige e 3) No âmbito da escola geral na qual há atividades realizadas diariamente, bem organizadas, com objetivos definidos, com convocatória e participação dos alunos com conhecimento da causa, motivação e envolvimento.

Os princípios pedagógicos são revelados a partir da relação de política, ideologia e valores no processo pedagógico. A educação como instituição e processo social responde ao sistema político vigente e aos interesses ideológicos da classe dominante, como tal, faz parte da organização política e da superestrutura da sociedade. A política educacional de um país é uma derivação e concretização da política da classe no poder, que se reflete em um sistema de concepções, fundamentos teóricos e ideológicos e ações voltadas à formação das novas gerações, segundo um modelo de sociedade e personalidade.






Em Cuba, a política educacional responde aos interesses do Partido Comunista, que, por meio do trabalho político à escala de toda a sociedade, cumpre o objetivo específico de formar uma consciência, uma ideologia e uma atitude política nos indivíduos, o que garante a defesa e continuidade da Revolução Socialista Cubana no poder, objetivo que constitui um princípio orientador da educação cubana. A escola cubana como instituição educativa, em estreita ligação com a família e a comunidade, realiza política educacional e trabalho político, na medida em que cumpre com qualidade e eficácia o processo pedagógico de formação integral de crianças e jovens e consegue a socialização exigida pelas condições do socialismo cubano; para isso é imprescindível atender à articulação do conhecimento científico-cultural, com o desempenho de habilidades e valores que permitam orientar-se e discernir entre o bem e o mal no comportamento e na vida cotidiana.



Nesse sentido, a educação como processo pedagógico e o trabalho político estão intimamente ligados, uma vez que os professores para atender às altas demandas da formação da personalidade do jovem cubano, revolucionário e socialista, precisam ter uma clareza política de sua missão e dos desafios que isso implica para a sua preparação profissional no contexto atual.



Isso também requer entrar na metodologia de formação de valores como elementos consubstanciais da ideologia em suas dimensões política, jurídica, moral, estética, filosófica e científica (relação ciência - valor - ideologia), o que esclarece o fato de que o processo de formação de valores não exclui o conteúdo político que lhe é inerente e permite também eliminar a dicotomia ou sobreposição que existe entre

o trabalho educativo-formativo e o trabalho político.

Toda ação educativa contribui para a formação de valores, porém, os valores no plano interno dos sujeitos não são construídos ou aprendidos da mesma forma que os conceitos ou conhecimentos científicos, trata-se de um processo complexo que diz respeito à subjetividade e às condições internas de cada pessoa, ao sentido pessoal dos significados dos valores e a crença neles. Ao abordar a dimensão disciplinar do tratamento dos valores na formação, esta inclui o conhecimento do conteúdo das disciplinas e disciplinas, as competências como formas de sua aplicação e o valor da importância do conhecimento para a vida; este é o conteúdo do ensino, correspondendo à concepção curricular, aos objetivos da formação e ao modelo de pós-graduação, que são promovidos a partir dos conteúdos de ensino e aprendizagem e atividades complementares.

Os valores constituem uma categoria de ponte no tratamento das diferentes direções da educação integral, por isso a determinação pelos grupos de professores do sistema de valores das disciplinas de uma licenciatura, bem como das direções da educação integral que são requeridos.

No que se refere à educação, contribuem para trabalhar com uma visão mais inclusiva e integrar os métodos, procedimentos, caminhos, ações e atividades no planejamento do projeto pedagógico do ano letivo, para contribuir intencionalmente para esse fim. O trabalho metodológico e a preparação de professores com base na cooperação profissional no grupo pedagógico é essencial para este processo de integração dos valores dos conteúdos de ensino e aprendizagem, bem como das atividades gerais do trabalho educativo que

eles agendam à escola e os professores com os alunos, família e comunidade.

A educação moral, valores e cidadania nos alunos tem como aspecto essencial, as vivências na vivência pessoal acumulada ao longo da vida, por isso é importante relacionar os conhecimentos e competências da aprendizagem escolar com a sua utilidade e aplicação na vida prática, cultura, ciência, tecnologia, desporto, arte, saúde, entre outros e o trabalho nos diferentes ramos da produção e serviços socialmente úteis, o que obriga a uma participação protagonista nos diferentes espaços em que desenvolve a sua vida na escola e fora dela, em particular com a realidade de seu contexto comunitário e da sociedade cubana.

Nesse sentido, a atualização do professor é imprescindível, assim como as atividades de orientação vocacional e profissional organizadas pela escola, entre tantas outras possibilidades da concepção atual de currículo que promovam o desenvolvimento de valores no cotidiano e a convivência cidadã.

Os fundamentos teóricos que nos permitem aprofundar o carácter ideológico - espiritual e histórico social do valor e o complexo processo da sua formação, têm um carácter multidisciplinar que vai desde o filosófico, o sociológico, o ético, o histórico, o psicológico e o pedagógico, entre outros, neste sentido, esses fundamentos fornecem a concepção e abordagem metodológica de como contribuir para a sua formação e especificar os métodos, procedimentos, formas, sistema de influências e ações.

No trabalho pedagógico da turma, o domínio teórico dos conteúdos do ensino e os métodos adequados do professor para promover a aprendizagem dos alunos de acordo com a natureza dos conhecimentos e as competências que eles implicam, transmitem um mé-


todo na lógica da razão de aprender e da motivação do seu interesse em saber e aprender, conduz a um sentido pessoal do sentido positivo da aprendizagem para o seu desenvolvimento e crescimento como ser humano ou como pessoa de bem.

Em proceso de conclusão, alguns apontamentos metodológicos gerais que devem ser levados em consideração para o desenho de estratégias e ações educacionais de educação em valores, tais como o profissionalismo do professor; as condições do ambiente macro e micro social; as condições objetivas e subjetivas que estabelecem as premissas mais gerais, favoráveis ou desfavoráveis para ele; o seio familiar, condições socioeconômicas de vida, condições de classe, condições de comunidade, entre outras; as condições de comunicação e seu tom com o aluno (respeito pela sua dignidade, carinho, compreensão, diálogo vs. autoritarismo, discriminação, vulgaridade e maus tratos) no quadro das relações interpessoais em que a criança ou jovem se desenvolve.

Por fim, registramos a necessidade da formação na atividade prática através do ato de conduta nos hábitos, costumes e tradições morais vigentes no comportamento, vivenciar experiências pessoais de cumprimento de uma norma ou valor moral, sentir a satisfação pessoal que produz o reconhecimento social que pode causar generosa ação, quando um bem é feito, bem como as consequências da violação de uma norma ou valor moral, a crítica ou sanção que ela provoca, a acusação de consciência, a vergonha que se sente e, sobretudo, o propósito de remediá-la uma situação em sua vida.


Busca-se, portanto, a formação de um pensamento reflexivo e flexível diante das contradições do seu meio, que se






transformam em conflitos ou dilemas morais; pensamento esse que valoriza as alternativas de como enfrentá-los e que promova uma reação às demandas morais, de dever, responsabilidade, justiça e solidariedade, como expressão dos seus sentimentos, valores e qualidades morais a ter em conta.

## A EDUCAÇÃO EM VALORES NO BRASIL



Para apresentar a concepção de educação em valores no Brasil, faremos uma análise retrospectiva de alguns documentos oficiais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e culminando com a Base Nacional Comum Curricular (2017). Também apresentaremos discussões acerca da educação moral e cívica, proposta no período da ditadura militar no Brasil, sendo esse nosso ponto de partida. Para tanto, retomaremos as discussões já realizadas por nós em outra oportunidade (LEPRE, 2019). Posteriormente, apresentaremos e discutiremos experiências atuais voltadas à educação em valores no Brasil.



A educação em valores ou educação moral quando pensada a partir de valores absolutos que partem de uma visão de mundo composta por valores e normas de conduta indiscutíveis e imutáveis (BUXARRAIS, 1997) pode se configurar como uma ação doutrinária e não emancipatória que visa reproduzir modelos socialmente desejáveis por alguns grupos. Esse foi o caso do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, imposto pelo governo militar brasileiro (1964-1985), que dispunha sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalida-

des, dos sistemas de ensino no País, e dava outras providências.

No artigo 2º deste Decreto-Lei apresentavam-se as finalidades da educação moral e cívica, a saber:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1969, p.01)

O Decreto-Lei também regulamentava a criação de uma Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), que tinha como objetivos:

- a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina (grifo nosso) de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;
- c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o de-

envolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;

d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classe e dos órgãos profissionais; e das empresas gráfica e de publicidade;

e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei. (BRASIL, 1969, p.02)

Este Decreto-Lei demonstra a concepção de educação moral atrelada à inculcação de valores considerados corretos e dominantes em um determinado grupo social. “Os militares, como governantes, utilizavam um determinado discurso para, através de diversos mecanismos como a educação, produzirem verdades sobre sua maneira de liderar o país” (GONDIM; COSTA, 2019, p.154), exercendo seu poder e sucumbindo a sociedade brasileira a sua ideologia.

Neste sentido, a disciplina de Educação Moral e Cívica visava, a partir de preceitos religiosos e ideológicos, reforçar a manutenção do modelo social vigente e inculcar nos indivíduos um certo tipo de nacionalismo e a necessidade de “amar a pátria” e seus governantes, para que um certo progresso fosse alcançado. A educação moral era entendida como “doutrina” e, como tal, não passível de discussão. O currículo, imposto de cima para baixo, também fazia conluio com o autoritarismo. A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) era um órgão

de censura que fiscalizava artigos, livros e discursos em nome do governo militar.

Este Decreto-lei imposto pelo militarismo foi um decreto da obediência, podendo ser considerado um ato de manutenção da heteronomia moral. Tinha como filosofia promover a ordem social que estava vinculada aos ideais militaristas de controle e repressão da sociedade. Apesar do título “Educação Moral e Cívica”, o que tal disciplina instituía era o incentivo à heteronomia e obediência, uma vez que sujeitos autônomos poderiam representar perigos aos ideais ditatoriais. Ainda hoje faz-se necessário discutir se a escola, enquanto célula social, realmente deseja a construção da autonomia moral de todos os sujeitos e refletir sobre a pergunta: a quem (ou ao quê), de fato, interessam sujeitos autônomos e questionadores de seus direitos?

Foi somente no ano de 1993, durante o governo do Presidente Itamar Franco, que a disciplina Educação Moral e Cívica deixou de ser obrigatória nas escolas; por meio da Lei no. 8.663, de 14 de junho de 1996, que revogou o Decreto-Lei 869/69, e orientou que objetivos formadores de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deveriam ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais.

A partir de então, disciplinas com o título de educação moral foram desaparecendo das escolas brasileiras e toda vez que tal tema era levantado acabava por remeter ao modelo vivenciado durante a ditadura e as críticas voltadas a ele. Segundo Soares (1994, p.10), com o fim do regime militar “a atenção dos pesquisadores políticos e sociais passou a se concentrar nos novos problemas nacionais, na reconstrução da democracia, na elaboração da Consti-



tuição de 1988, na solução dos grandes problemas da nova república”.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96, já com a Constituição de 1988 um tanto consolidada, não trouxe pontos específicos que abordassem o trabalho pedagógico com o desenvolvimento ético ou moral do sujeitos nas escolas, mas registrou no título sobre princípios e fins da educação nacional, em seu artigo 2, que a Educação, enquanto dever da família e do Estado, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Também definiu, em seu artigo 27, que aborda os conteúdos curriculares da educação básica brasileira, algumas diretrizes e, entre elas: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (BRASIL, 1996).

Mais especificamente, ao abordar o ensino fundamental e seus objetivos (Art. 32), a LDB aponta como meta “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”.

No ano de 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inicialmente para atender ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 4º ano), baseados em teorias construtivistas e com muitas referências voltadas ao papel das escolas e dos professores na construção da autonomia das crianças. Segundo o Ministério da Educação o processo de elaboração dos PCN teve como gênese o estudo de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, com a participação da Fundação

Carlos Chagas. Os Parâmetros surgem com o objetivo principal de auxiliar os professores brasileiros na sua tarefa de formação de alunos participativos, aptos à cidadania, reflexivos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres.

Os PCN inovaram nas propostas para a educação básica uma vez que, ao lado dos parâmetros para o trabalho pedagógico com as disciplinas tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, entre outras), propuseram a inserção de temas transversais como Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Ética (Educação Moral). Tais temas não deveriam se configurar como disciplinas autônomas, mas serem incluídos, transversalmente, nas disciplinas tradicionais. Assim, seria possível que o professor de matemática, por exemplo, trabalhasse questões éticas a partir da resolução de problemas matemáticos, envolvendo troco errado ou preços abusivos.

O tema transversal ética propõe quatro blocos de conteúdos para serem trabalhados: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade. No sentido de evitar confusões e comparações indevidas com a educação Moral e Cívica do Militarismo, o volume sobre Ética, dos PCN, traz a seguinte advertência:

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. (...) Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra “moral” ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a “moralismo”. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os “moralistas”. Como o objetivo deste trabalho

é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assume, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”. (BRASIL, 1997, v. 8, p. 69).

Em outra oportunidade (LEPRE, 2019) apontamos que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais recebeu algumas críticas, como o título de “reformismo novidadeiro” (LOMBARDI, 2005) e a importação de um modelo curricular que havia sido implantado na Espanha, país de configuração social e educacional bastante diversa da nossa, sem considerar experiências nacionais bem sucedidas desenvolvidas em Estados e Municipais. Adicionamos a isso, a não preparação dos professores, por meio da educação inicial e continuada, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico transversal. Ainda que a proposta da transversalização de temas no currículo tenha parecido boa, ela não foi, de fato, implementada, uma vez que temas como ética passaram a ser abordados, sobretudo, em projetos isolados e não no escopo das disciplinas e nas atividades formativas gerais da educação básica.

No ano de 2017, vinte anos após a proposição dos PCN, foi promulgada, agora com a força de Lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trouxe como eixo central o trabalho pedagógico com as competências e habilidades. São definidas 10 competências gerais da educação básica, sendo a competência definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania

e do mundo do trabalho.” No que se refere ao trabalho pedagógico com a educação em valores, a BNCC é tímida, mas as competências 09 e 10 trazem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se aproximam dos objetivos da educação moral ou para a convivência ética. São 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 preconceito de qualquer natureza.


10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.08)

Com base e, muitas vezes, para além dos documentos oficiais que citamos, acompanhamos, no Brasil, projetos bem sucedidos em educação moral. Alguns desses projetos foram descritos por Menin, Bataglia e Zucchi (2012) a partir de uma pesquisa realizada em vários estados brasileiros. As autoras destacam que projetos bem sucedidos apresentam algumas características

Em primeiro lugar, consideramos que a escola deve imbuir-se do compromisso de educar moralmente seus alunos, e que esta educação não deve se limitar a uma disciplina específica, ou isolada, mas alcançar o maior número de espaços e de participantes escolares e mesmo da comunidade. É necessário, também, que nesta educação explicitem-se, discutam-se e reconstruam-se regras, valores e princípios que norteiem o como viver numa sociedade justa e harmoniosa, mesmo que a sociedade atual não se









mostre, na maioria das vezes, assim. Além disso, concordamos que essa educação se dê por meios baseados no diálogo, na participação, no respeito. Enfim, é preciso que a Educação em Valores envolva procedimentos democráticos e estratégias que se coadunem com a construção de indivíduos autônomos (p. 24).

Vejam com mais vagar tais características. Em primeiro lugar, o projeto deve ser algo coletivo e não se concentrar em uma boa intenção de algum ou alguns dos educadores. Encontramos experiências louváveis, dignas de nota, mas carregadas por um único educador que realiza atividades muitas vezes à revelia do restante do corpo docente e até da gestão. Nesses casos, muitas vezes o que ocorre é o isolamento desse educador até que a sua prática acaba por se extinguir, ou mesmo, sua demissão, uma vez que ele não se adapta à cultura da instituição.



Em segundo lugar, a educação moral deve ser algo intencional, planejado, embasada teoricamente e promotora de reflexão e de oportunidades de desenvolvimento da autonomia. A construção conjunta do projeto de educação moral deve ser o principal. Temos presenciado vários projetos impostos pelas secretarias ou diretorias de educação, que por mais interessantes que possam ser, não respondem a uma necessidade do grupo e por isso não surtem efeito, não são implementados ou não duram.



Como um exemplo de como a implantação de um projeto pode gerar melhores resultados mencionamos os trabalhos com a Ressignificação da Educação. Alves, Pinto e Bidoia (2020) descreve que inicialmente é o núcleo gestor que deve ser envolvido e que deve vivenciar a necessidade de transformação. Ou seja, o projeto não deve vir pronto da gestão, mas ela deve estar perfeitamente de

acordo com o projeto, sem o que, não há como implementá-lo. Em segundo lugar, são trabalhadas as relações entre a gestão e os educadores sempre em uma perspectiva de que a relação estabelecida deve ser baseada nos mesmos princípios da relação estabelecida entre educadores e educandos (isomorfismo). Só então, inicia-se o projeto a partir da questão “O que vocês, educadores, gostariam que fosse diferente nesta escola?” Vejamos que nesse momento, o que se busca é a necessidade do grupo, para que então se delineie um projeto de intervenção em que todos se comprometam, assumam responsabilidades e busquem a realização do ideal coletivo.

Os projetos de educação moral implicam na compreensão do que significa uma educação integral, ou seja, um tipo de educação que ultrapasse a transmissão do conteúdo acumulado pela cultura, mas que invista na formação de um cidadão consciente, crítico e reflexivo.

Como vimos, a legislação brasileira acolhe esse tipo de proposta em suas bases. Resta-nos compreender como vencer a barreira do tradicionalismo e a inércia para colocar em prática o que pensamos ser a Educação, de fato, integral e emancipatória, comprometida com a transformação social e com a dignidade humana.

## EM BUSCA DE PONTES E DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos agora evidenciar os pontos de encontro entre ambos os países no que se refere à educação em valores. Talvez, o primeiro ponto de encontro, e que se configura como um aspecto negativo presente em ambos os contextos culturais, seja um certo distanciamento entre teoria e prática.

A academia tem discutido a questão do ambiente sociomoral cooperativo, a construção da autonomia, e mesmo se voltarmos bastante no tempo, desde a década de 1920 tem-se discutido na perspectiva da “escola nova”, no Brasil, a necessidade de uma escola que saia do tradicionalismo. Contudo, na prática, a formação de educadores continua trabalhando de modo a preservar a relação autoritária e fortalecedora de heteronomia. Há, é claro, projetos que escapam a essa característica, como os que buscamos relatar neste trabalho, mas a aproximação entre teoria e prática, academia e escola ainda precisa ser bastante problematizada e trabalhada.

Um outro aspecto, que ainda é ligado ao tradicionalismo, se refere à concepção de educação moral, educação em valores, como vinculada a uma doutrinação e em muitos casos religiosa. Ainda, o trabalho de educação em valores é, em ambas realidades, muitas vezes confundido com o ensino diretivo de valores, como se a definição e apreensão do termo justiça, por exemplo, pudesse carregar em si mesmo a transformação social exigida pela construção de uma sociedade justa. Há, no entanto, que se problematizar o tema: de que justiça estamos falando? Quais as questões políticas envolvidas nessa discussão? A quem ou ao quem interessa a formação de sujeitos autônomos?

Em ambos os contextos sociais, políticos, educacionais e culturais, a ideia de transversalidade é materializada como um descompromisso de cada professor para trabalhar a educação em valores. A responsabilidade compartilhada é, muitas vezes, interpretada como a não responsabilidade de cada um. Vimos uma experiência de educação moral em que a transversalidade era muito anunciada pela escola e o que aconte-


cia de fato é que cada disciplina deveria ocupar uma aula tratando de um valor – o valor do mês. Isso, claramente, não é educação moral, educação em valores e, tampouco transversalidade.

Um tema que nos chamou a atenção é referente aos valores fundamentais em Cuba e no Brasil no que se refere à educação moral. Cuba coloca 3 valores como fundantes: a dignidade humana, a intransigência e a intolerância diante de todos os tipos de dominação estrangeira e a solidariedade humana. No Brasil a LDB 9394/96 propõe 4 valores fundamentais que deveriam ser trabalhados transversalmente: justiça, solidariedade, diálogo e respeito. Vamos aqui um ponto de encontro que é a universalidade e por outro lado, a expressão clara das características sócio-históricas de cada país.

Por fim, queremos ressaltar a relevância dada à formação de educadores que possam trabalhar a educação de modo amplo o suficiente para abarcar a educação em valores e a construção da autonomia em nossas crianças e adolescentes. Um ponto comum nos dois países é a necessidade de se trabalhar a formação inicial e continuada de professores, a partir da perspectiva da educação em valores, ainda que as principais bases epistemológicas apresentadas no relato da educação em valores nos dois países sejam diferentes.

A construção da autonomia moral por meio de uma educação em valores intencional e planejada que visa a formação de sujeitos críticos e preocupados com as questões sociais e coletivas também é um consenso nos dois países, com foco para o papel da escola no desenvolvimento e aprendizagem de valores universalizáveis e na dignidade humana como ponto de partida e de chegada de toda a ação pedagógica.





Assim, finalizamos marcando um ponto importante da educação em valores nos dois países: o consenso de que a escola é locus de construções morais e que a autonomia moral precisa ser intencionalmente e planejadamente trabalhada no cotidiano escolar se o que se deseja é uma sociedade mais justa e solidária para todas as pessoas.

### REFERÊNCIAS:

- ALVES, C. P.; PINTO, M. R. S. V.; BIDÓIA, J. F. Ressignificação da educação. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P. (org.). Humanização e educação integral: refletindo sobre rotas alternativas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 155-173.
- BRASIL. Decreto-lei n. 869, 12 set. 1969. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Secenp. V.01, p.386, 1969.
- BRASIL. Lei Federal 8663, 14 jun. 1993. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Secenp. V.20/21, p. 35, 1993.
- 
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Brasília, 1997.
- BUXARRAIS, M. R. La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- 
- CHACÓN ARTEAGA, Nancy et al. Aproximación a una concepción sobre la Educación para la vida ciudadana en la formación docente y en la escuela cubana. La Habana: Editorial Félix Varela 2019.
- CHACÓN ARTEAGA, Nancy. Educación Ética y en Valores para una cultura de Convivencia y Paz desde una perspectiva cubana. México: Editorial Redipe, 2017.
- CHACÓN ARTEAGA, Nancy. Moralidad histórica, valores y juventud. La Habana: Centro Félix Varela, 2000.
- GONDIM, A. M. C.; COSTA, A. B. A Educação Moral e Cívica no Brasil durante a ditadura: poder e resistências. Foro de Educación, v. 17, n. 26, enero-junio / January-June 2019, pp. 153-173.
- LA TAILLE, y. Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. Educação, Santa Maria. v. 44. 2019.
- LOMBARDI, J. C. Ética e educação – reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MARTÍ, J. Ideário pedagógico. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2015.
- MARTÍ, J. Obras Completas. Edición Crítica. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.
- MARTÍ, J. Coleção Educadores. Ministério da Educação e Cultura. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.
- ORTIZ, F. Entre cubanos. Ensayo de psicología tropical. Havana: ed. Ciencias Sociales, 1913.
- ORTIZ, F. Los factores humanos de la cubanidad. Revista Bimestre Cubana, v. XLV, n. 2, mar-abr.1940.
- PIAGET, J. O juízo moral na criança (1932). São Paulo Summus, 1994.
- SOARES, G. A. D. O Golpe de 64. In: SOARES, G. A. D. (Org.) 21 anos de regime militar: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.

