


EDUCAÇÃO MORAL PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n3-135>

Data de submissão: 14/02/2025

Data de publicação: 14/03/2025

Marco Antonio Morgado da Silva
E-mail: marcomorgado.s@gmail.com

RESUMO

A educação moral é um campo de estudos e práticas no qual se inscrevem diferentes perspectivas, muitas das quais se isentam de explicitar sua intencionalidade política e não conferem centralidade a problemas morais que concernem às causas e consequências de uma sociedade profundamente desigual. O objetivo do presente artigo é fundamentar teoricamente uma perspectiva da educação moral para a transformação social. Para tanto, delimitamos seus fundamentos político-pedagógicos, conceituando a moralidade como uma construção histórica, sociocultural, política e pessoal, e definido seu objetivo político. A partir deste marco conceitual, circunscrevemos seu objetivo pedagógico à construção de competências sociomorais, de valores e da identidade moral. Por fim, apresentamos alguns parâmetros metodológicos ancorados na epistemologia construtivista e propomos a Aprendizagem por Projetos Sociais como uma estratégia metodológica que responde aos princípios de uma educação moral para a transformação social.

Palavras-chave: Educação moral. Construção de valores. Identidade moral. Aprendizagem por Projetos Sociais.

1 INTRODUÇÃO

Aprender a viver em um mundo comum, no qual as ações humanas impactam a vida de outras pessoas ou grupos sociais, é um desafio que compele cada um de nós a incluir o outro em nosso campo de ação individual e coletiva. Em outras palavras, aprender a viver pressupõe construir uma estrutura moral para regular nossa inserção em um mundo social complexo e diverso e responder constantemente à pergunta “como eu devo agir?”, de natureza fundamentalmente moral.

Não obstante a moral seja um componente inalienável da experiência humana, não recebeu centralidade como objeto sistemático de ensino-aprendizagem curricular pela escola moderna. Por outro lado, ainda que sem a intenção clara de proporcionar a aprendizagem de competências e valores morais, toda e qualquer instituição de educação formal estrutura uma cultura moral, isto é, um sistema de regras e práticas sistemáticas e regulares orientado por valores (PUIG et al, 2012). A cultura moral de uma instituição educa os estudantes pela vivência cotidiana desta cultura moral, que pode ser mais ou menos estruturada, com maior ou menor potencial formativo, a depender da intencionalidade, da coordenação e da consistência das práticas curriculares e não curriculares com finalidade de educar moralmente a comunidade escolar. Mas, seja como for, uma escola não tem como se eximir de educar moralmente seus alunos e alunas, seja uma educação moral orientada por valores mais conservadores ou progressistas, individualistas ou humanistas.

Assim, ainda que uma escola não enuncie explicitamente a educação moral em seu projeto político-pedagógico, ela manifesta em suas práticas uma concepção; e visa, por intermédio dessas práticas, formar os alunos para um modo de se posicionar no mundo, para reproduzirem ou construir um tipo de sociedade. A disciplina “educação moral e cívica” que vigorou no currículo brasileiro nos tempos sombrios da ditadura militar, é um exemplo de uma educação moral orientada para formar sujeitos para reproduzir uma sociedade individualista, conservadora e autoritária.

No campo de estudos que adota a educação moral como objeto, é comum encontrarmos fundamentos pedagógicos e orientações metodológicas que pautam valores como a justiça, a honestidade, o respeito e a participação cidadã em um plano abstrato, com aparente neutralidade ideológica, preconizando o desenvolvimento do juízo e de emoções morais como recurso para lidar com problemas morais mais associados aos conflitos interpessoais e à inadequação às normas vigentes na sociedade do que aqueles que concernem às causas e consequências de uma sociedade profundamente desigual (NUCCI, 2000; NUCCI; ILTEN-GREE, 2021). Ao fazê-lo, opta-se, seja por convicção ideológica ou pela conveniência de não pautar o enfrentamento crítico ao modelo socioeconômico vigente, por negligenciar a pobreza e as desigualdades sociais como o principal problema moral da humanidade a ser enfrentado. De fato, diante da hegemonia da neoliberal

essencialmente individualista (ALTHUSSER, 2022), que tem ampliado a concentração de renda e poder (PIKETTY, 2014), e que se acirra com a ascensão de movimentos neofascistas e da extrema direita ao redor do mundo, a solidariedade, a justiça social e o bem comum são valores que, se ancorados na crítica ao sistema político-econômico, não serão objeto de consenso.

É por isso que a educação moral, enquanto campo do conhecimento, não pode se restringir a um domínio pedagógico que omite sua intencionalidade político-ideológica ou se isenta de posicionar-se. A educação moral, insistimos, deve explicitar não apenas os objetivos pedagógicos que indicam o perfil de sujeito que se deseja formar, mas também os objetivos políticos que lhes dão sustentação e que revelam o tipo de sociedade que se deseja que tais sujeitos construam.

O objetivo do presente artigo, é fundamentar teoricamente uma perspectiva da educação moral para a transformação social. Para tanto, iremos delimitar seus fundamentos político-pedagógicos, conceituando a moralidade como uma construção simultânea e dialeticamente histórica, sociocultural, política e pessoal, e definido seu objetivo político. A partir deste marco conceitual, circunscrevemos seu objetivo pedagógico à construção de competências sociomorais, de valores e da identidade moral. Por fim, apresentamos alguns parâmetros metodológicos ancorados na epistemologia construtivista e propomos a Aprendizagem por Projetos Sociais como uma estratégia metodológica que responde aos princípios de uma educação moral para a transformação social.

2 FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE UMA EDUCAÇÃO MORAL PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Posicionar a educação moral em um horizonte de transformação social requer, de saída, demarcar a definição de moral que lhe dá sustentação. No presente artigo, definimos a moral como um sistema de princípios e regras construídos social e individualmente com a função de regular as diferenças, contradições e conflitos que atravessam a vida em sociedade, tendo em vista o impacto das ações humanas na vida de terceiros (HABERMAS, 1999; VÁZQUEZ, 2012; NUCCI; ILTENGEE, 2021).

Aqueles conteúdos morais - como princípios e regras - considerados de maior importância para a regulação da vida social por determinado grupo em dado tempo histórico, são os valores morais (VÁZQUEZ, 2012). Afinal, escolher a vida que se quer levar em um mundo no qual as ações repercutem em terceiros implica fazer escolhas apoiadas em critérios que permitam qualificar uma opção de conduta como moralmente preferível, ou seja, mais valiosa. Assim, no núcleo de toda moral, encontramos um conteúdo axiológico que a determina e lhe confere sentido. Neste trabalho, os valores morais são aqueles que possibilitam a conciliação das divergências entre pessoas e grupos sociais em

condições de igualdade, que asseguram a dignidade de todas as pessoas, que contemplam o respeito à diversidade e que consideram o bem comum (TRILLA, 1995; PUIG, 1998a; NUCCI; ILTEN-GEE, 2021).

Desta definição preliminar, nos interessa desdobrar considerações adicionais e destacar a moralidade como produto de uma construção em quatro dimensões indissociáveis, quais sejam: histórica, sociocultural, política e pessoal. Fazemos uma breve incursão por cada uma delas, a começar pelo caráter histórico da moralidade.

A moralidade é tão antiga quanto a história de nossa espécie. Ainda antes daquilo que somos capazes de conhecer através das representações gráficas e da língua escrita, a espécie humana construiu regras morais para regular a relação com o outro de modo a otimizar sua adaptação ao meio físico e social, transmitindo suas estruturas morais para as próximas gerações. Um grupo social em constante disputa, sem coesão interna, era menos capaz de sobreviver. A moralidade, nesse sentido, representou um componente fundamental na filogênese e sociogênese de nossa espécie (VÁZQUEZ, 2012; TOMASELLO, 2021). E na medida em que o curso da história operou mudanças nos planos social, econômico e político, os valores e princípios morais vigentes nas diferentes sociedades humanas foram sendo aprimorados, modificados ou substituídos (VILANOU; COLLELDELMONT, 2000; 2001). A moral é, portanto, uma construção histórica, passível de transformações no curso do tempo em função de mudanças sociais, políticas e pessoais.

A dimensão sociocultural da moral se manifesta na diferença com que distintos grupos sociais e culturas podem eleger determinados valores em detrimento de outros para regular as relações sociais ou na maior e menor importância dada a estes valores. O modo distinto como a cultura brasileira e uma cultura muçulmana ortodoxa concebe a igualdade entre homens e mulheres é um exemplo de variação sociocultural da moralidade. Turiel (1996) e Nucci (2000) apresentam outros exemplos de variações interculturais no juízo moral sobre questões de gênero e sobre concepções de justiça em contextos variados.

No que concerne a sua dimensão política, conforme já mencionamos, as sociedades contemporâneas são herdeiras de um longo processo de disputa, negociação e afirmação de princípios morais considerados como mais capazes de regular as relações humanas e ordenar suas instituições no âmbito público (VÁZQUEZ, 2012), ou seja, no palco de decisões sobre a vida comum que define a política (ARENDRT, 2010). Em diferentes momentos da história, grupos com poder político, econômico e militar fizeram vigorar uma estrutura moral que respondia a seus valores e interesses e que excluía uma parcela significativa da população da regulação social concedida pela moral por eles estabelecida. A escravidão de povos da África, o holocausto na Alemanha Nazista, a

desregulamentação das relações de trabalho que levava trabalhadores (incluindo crianças) à morte por exaustão, assim como a supressão de direitos políticos e sociais das mulheres há menos de um século, são alguns produtos de moralidades que em outros tempos foram dominantes e naturalizados. Contudo, a ação de grupos sociais organizados na esfera pública - dentro e fora da política institucional - para que suas necessidades e direitos fossem considerados sob parâmetros de igualdade social, deflagrou mudanças nos planos econômico e político, acompanhadas de mudanças no plano moral. A conquista de direitos sociais, políticos e civis por parte de grupos excluídos e marginalizados – como trabalhadores, negros e mulheres - é um exemplo da afirmação do valor da igualdade como importante regulador moral com ampla adesão sociocultural, ainda que possa receber diferentes significados (VÁZQUEZ, 2012).

Por fim, se, de um lado, a moral é uma construção coletiva e, por isso, histórica, sociocultural e política, de outro, não poderíamos concebê-la na ausência de um sujeito que constrói pessoalmente um sistema moral, que formula e negocia princípios, que atribui a eles significados pessoais, enfim, que assimila a moral de seu tempo e cultura, mas também é, dialeticamente, agente de produção cultural e transformação sociomoral. A moral, neste sentido, é uma construção simultaneamente social e pessoal.

Feitas estas considerações acerca do conceito de moral, nos interessa reiterar que toda educação moral, assim como toda e qualquer prática educativa, é tributária de um projeto de sociedade (FREIRE, 2005). Não há neutralidade possível e dizer o contrário ou se omitir significa preconizar uma educação moral que aliena e assujeita o interlocutor.

Porquanto defendemos que educar moralmente requer explicitar sua intencionalidade, consideramos que uma educação moral crítica deve adotar o seguinte *objetivo político*: contribuir para que todas as pessoas tenham condições de perseguir seus objetivos pessoais, possam construir relações saudáveis e respeitadas, tenham seus direitos políticos, civis e sociais assegurados, e se comprometam ativamente com a construção de uma sociedade mais justa, democrática, solidária e sustentável (PUIG, 2021).

Notem que não se trata apenas de um projeto de realização pessoal que respeite o próximo. Não se trata, recorrendo à caricatura feita por Nucci (2000) ao preconizar uma educação moral crítica, de formar “crianças boazinhas”. Em uma sociedade profundamente desigual e injusta, uma educação moral que ignore a associação entre a concentração de poder e renda, a pobreza e as mazelas de saúde física e psíquica como problemas estruturais vividos por milhões de pessoas ao redor do mundo, não nos parece ser digna de ser assim nomeada. A educação moral reclama o compromisso político de educar crianças, jovens e adultos para um projeto de emancipação individual e coletiva, de

transformação pessoal e social, que os sujeitos deverão levar a cabo ao eleger aqueles problemas sociomorais que, de forma autônoma e crítica, consideram que precisam ser enfrentados, seja porque lhes afetam diretamente, seja porque o que causam no outro é inaceitável.

Aqui convém registrar que não defendemos uma educação moral que predetermina qual sujeito moral deve ser formatado, que advoga uma educação crítica e para a autonomia, mas estabelece a trajetória de vida que o educando deve seguir, como deve pensar, sentir e agir no mundo. Trata-se de promover uma educação moral que possibilite ao educando construir sua moralidade e fazer suas escolhas com autonomia, mas dentro de um campo formativo em que precisa negociar sua individualidade com o outro e com o coletivo, regular suas ações tendo em vista os direitos e necessidades do outro. E precisa fazer isso no âmbito de uma experiência pedagógica delimitada por valores morais que não são nem relativistas e nem absolutos (TRILLA, 1995), mas que têm se mostrado por diferentes sociedades, conforme já pontuamos alhures, como importantes para a conciliação das divergências entre pessoas e grupos sociais em condições de igualdade, que asseguram a dignidade de todas as pessoas, que contemplam o respeito à diversidade e que consideram o bem comum (TRILLA, 1995; PUIG, 1998a; NUCCI; ILTEN-GEE, 2021).

À luz desta concepção, a educação moral para a transformação social deve ter como *objetivo pedagógico* atuar sobre duas frentes complementares da formação do sujeito: I) a construção de valores e da identidade moral; e II) a construção de competências sociomorais. Dedicaremos as seções seguintes para tratar de cada uma delas. Antes disso, cumpre demarcar o construtivismo como o modelo epistemológico (PIAGET, 2015; MACEDO, 2002; COLL, 2004) dessa educação moral.

A perspectiva construtivista sobre a gênese e a mudança no conhecimento concebe que o desenvolvimento e a aprendizagem não são nem inatos, nem fruto da introjeção dos conteúdos do meio, mas se constituem pela atividade construtiva do sujeito, que amplia, reorganiza e/ou ressignifica seus saberes prévios - cognitivos e emocionais - ao confrontá-los com novos objetos de conhecimento quando de sua interação com o mundo físico e social ou consigo mesmo. Ao interagir com um objeto de conhecimento que ele é incapaz de compreender ou lidar satisfatoriamente, o sujeito entra em desequilíbrio cognitivo e é provocado a construir novos conhecimentos em um procedimento simultâneo de assimilação dos conteúdos do meio e de ajuste de seus conhecimentos prévios a estes conteúdos (PIAGET, 2015).

Consideramos que nem a perspectiva inatista, nem empirista (MACEDO, 2002), são capazes de prover as condições para que a educação seja um agente do pensamento crítico e de uma transformação individual e social com orientação emancipatória. Porque atribuem um papel passivo ao sujeito no desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, o sujeito não é alguém capaz de organizar

seus saberes de um modo particular a criar novas formas de responder àquilo que reconhece como demanda social. Ao contrário, na perspectiva construtivista, consoante argumenta Macedo (2002), para um sujeito, a estrutura social desigual pode ser um fator de desequilíbrio, de incômodo e indignação, que o leva a buscar conhecimentos e ações capazes de transformá-la. Esta é uma perspectiva que consideramos importante de ser incorporada na adoção de um construtivismo crítico, como aquele subjacente à obra de Paulo Freire (2002).

3 A CONSTRUÇÃO DE VALORES E DA IDENTIDADE MORAL

Na seção anterior definimos que a moralidade é construída em quatro dimensões que se relacionam de modo indissociável: histórica, sociocultural, política e pessoal. A partir de agora, tendo em vista que os valores são um componente essencial da moralidade, nos dedicaremos a explorar como ocorre o processo de construção psicológica de valores e sua relação com a construção da identidade moral, um constructo psicossocial que regula os juízos e sentimentos e é amplamente reconhecido como um importante motivador das ações morais (HERTZ; KRETTENAUER, 2016).

Em um curso ministrado na Universidade de Sorbonne no ano acadêmico de 1954, o epistemólogo suíço Jean Piaget define que a construção de valores resulta da projeção afetiva que o sujeito realiza sobre o objeto de conhecimento, seja algum elemento do mundo externo (pessoas, situações, ideologias, etc.) ou o próprio sujeito. Para o autor, os valores são de natureza fundamentalmente afetiva, mas são intelectualizados pela tomada de consciência sobre as normas reguladoras das relações interindividuais e pelos significados atribuídos aos conteúdos que são objeto de valoração. Ao serem construídos, são organizados em escalas hierárquicas, configurando um sistema normativo que define o que é mais e menos importante para o sujeito, o que mais lhe interessa e, por isso, regula e motiva as ações.

Piaget afirma que os valores da cultura não são transmitidos e internalizados literalmente pelo sujeito (tal como defenderiam as teses empiristas), mas são por ele assimilados e acomodados ativamente e articulados à sua identidade, o que pressupõe um papel interpretativo e sintetizador da mente individual sobre os conteúdos culturais.

No decorrer da vida, o sujeito vai construindo diferentes valores, que se coordenam e se organizam em um sistema. Tais valores poderão ser de diferentes conteúdos, a depender do conteúdo do objeto com o qual o sujeito estabelece vínculo afetivo e dos significados que lhes atribui (SILVA, 2020; SILVA; ARAÚJO, 2023). Um valor moral poderá ser construído caso o objeto manifeste um conteúdo moral, como a justiça ou a solidariedade. Alguns desses valores serão mais centrais e outros mais periféricos para o sujeito (DAMON; COLBY, 1992; BLASI, 1995; ARAÚJO, 1999; SILVA;

ARAÚJO, 2023). A centralidade de um valor dependerá: a) da intensidade do vínculo afetivo estabelecido com o objeto de valoração na situação que produziu a experiência afetiva; b) da frequência com que determinado conteúdo é objeto de valoração ao longo das vivências do sujeito; c) dos significados que o sujeito atribui a esses conteúdos, por exemplo, se reconhece que produziu em si ou no outro bem-estar, se considera algo que deseja para sua vida, se julga algo necessário para a sociedade; e d) da coordenação que estabelece com outros valores, o que fará com que tenha maior presença e coesão no sistema de valores. Assim, se a justiça social é um valor para o sujeito e se relaciona com outros valores, como a solidariedade, sua profissão e o conhecimento (como quando investe em estudos associados ao tema da justiça social), indica ter maior importância para o sujeito do que um valor que se encontra isolado, desarticulado no interior do sistema de valores (BLASI, 2004; SILVA, 2020; SILVA; ARAÚJO, 2023; SILVA, 2023).

O processo de construção e o funcionamento do sistema de valores que exploramos até o momento ocorre no interior do *self* (o sistema de representações de si) e da identidade. De acordo com Blasi (2004), os valores são integrados aos sistemas motivacionais e emocionais, que, por sua vez, fornecem a base para a construção das representações de si e da identidade do sujeito. Aquilo que ao longo da vida vai se tornando importante para o sujeito organiza o modo e os conteúdos com os quais ele se define, organiza o tipo de pessoa que deseja ser e o que deseja realizar. Em outras palavras, organiza suas representações de si e, a partir da adolescência, sua identidade.

A identidade é uma configuração mais elaborada e madura das representações de si que se caracteriza pelo compromisso do indivíduo, desenvolvido por um processo ativo de exploração, com domínios de conteúdos (família, carreira, gênero, moral, religião etc.) que são importantes para a representação de si do sujeito e que lhe conferem um senso de unidade psicossocial e uma compreensão de seu lugar na sociedade (MARCIA, 1966; ERIKSON, 1968; BLASI; GLODIS, 1995; MCADAMS, 2018; MOSHMAN, 2011; SCHWARTZ et al., 2015).

Conforme afirmam diversos estudos, a identidade começa a surgir no início da adolescência (por volta dos 12 anos), mas é somente no final desse período e, principalmente, no início da vida adulta que ela será mais ativamente elaborada e adquirirá contornos mais definidos (ERIKSON, 1968; BLASI; GLODIS, 1995; HARTER, 2012; KROGER et al., 2010; SCHWARTZ et al., 2015; FADJUKOFF et al., 2016; CRAMER, 2017). Esses e outros estudos (DAMON, 1984; MOSHMAN, 2011) convergem no sentido de indicar que a integração de conteúdos morais na identidade começará a acontecer, como uma possibilidade, a partir da adolescência. Isso não significa que antes dessa época, na infância, os conteúdos morais não possam fazer parte das representações de si (THOMPSON, 2009; LAPSLEY, 2010; KRETTENAUER, 2022), mas que é após a adolescência que

eles podem ser organizados de forma mais coesa e sistêmica na autodefinição, sendo reconhecidos pelo sujeito como algo do qual depende sua integridade pessoal, constituindo um compromisso pessoal e orientando o propósito de sua existência no mundo. Em outras palavras, do ponto de vista do desenvolvimento, concordamos com Kingsford e colegas (2018) e Krettenauer (2018), que uma criança pode ter um *self* moral (uma representação de si moral) - já que pode pensar em si mesma sob critérios morais, bem como sentir culpa e vergonha -, mas somente um adolescente ou um adulto pode ter uma identidade moral.

Na medida em que os valores morais são centrais para as representações de si do sujeito, eles se tornam conteúdos que organizam a identidade, constituindo uma identidade moral. Quanto mais centrais forem os conteúdos morais para o sujeito, mais eles tenderão a ser cronicamente acessíveis, sendo facilmente ativados na interpretação e na ação do sujeito nas diferentes situações sociais (LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; AQUINO et al., 2009; REED et al., 2016).

Diversos estudos (para uma meta análise, ver HERTZ; KRETTENAUER, 2016) confirmam o estudo pioneiro de Blasi (1983), que propõe que o *self* moral e a identidade moral são importantes motivadores de ações morais. Segundo o autor (BLASI, 1983; 1995; 2004), a identidade moral tenderá a determinar a ação moral devido à tendência que todos os indivíduos possuem em preservar uma coerência com sua própria identidade. Para ele, a ação moral depende da coordenação entre conteúdos morais e as necessidades e interesses pessoais, sendo a consistência de si sua chave motivacional. Como consequência, agir moralmente é preservar uma identidade para a qual crenças e ideais morais são centrais e não o fazer significa violar a si mesmo, trair os próprios princípios.

Convém acrescentar que diversos pesquisadores têm destacado que o sistema de valores que se integra às representações de si ou à identidade possui um funcionamento dinâmico, podendo se reconfigurar de acordo com mudanças contextuais, de tal maneira que um valor pode perder ou ganhar centralidade em relação a outros valores a depender da situação, das pessoas, entre outras variáveis com as quais o sujeito interage (NISAN, 1993; TURIEL, 1996; ARAÚJO, 1999, 2007; AQUINO et al., 2009; HARDY; CARLO, 2011; LAPSLEY; STAY, 2014; JENNINGS; MITCHEL; HANNAH, 2015). Para eles, não é possível prever a plena coerência entre um valor e uma ação em diferentes contextos, pois estes exigem e mobilizam diferentes dimensões do *self* e da identidade. Por outro lado, esses e outros autores (BLASI, 1995; LAPSLEY; NARVAEZ, 2004; FRIMER et al., 2011; DAMON; COLBY, 2015) concordam que quanto maior é a centralidade de um valor para o sujeito tanto maior será sua tendência à estabilidade e sua influência sobre os juízos, sentimentos e ações.

Ao fazer estas considerações sobre a construção de valores e da identidade moral, se evidencia sua centralidade no desenvolvimento e funcionamento moral do sujeito. Disso resulta o

reconhecimento da importância de que a educação moral adote este fenômeno em seus objetivos e práticas. A construção de valores como a justiça social, a solidariedade, o bem comum, entre outros que poderíamos elencar, pode contribuir significativamente com a construção de identidades comprometidas não apenas com o alcance de seus objetivos pessoais, mas que coordene seus interesses a ações orientadas à transformação social. A isto, deve-se somar, a construção de competências sociomoraes, tema da seção seguinte.

4 AS COMPETÊNCIAS SOCIOMORAIS

Diante de conflitos morais os seres humanos mobilizam, além de seus valores e identidade, um conjunto de capacidades psicológicas que lhes permitem valorar, sentir, compreender, tomar decisões e levá-las a termo. As complexas situações morais com que cada sujeito se depara ao longo da sua vida suscitam a construção de determinados procedimentos psicológicos e, ao mesmo tempo, exigem que ele ponha em ação tais procedimentos para enfrentar adequadamente as problemáticas e conflitos sociomoraes (PUIG, 2007). As competências sociomoraes são, nas palavras de PUIG (1998a, p.178),

[...] instrumentos psicológicos úteis para analisar os problemas morais, encarar os dilemas que apresentam, planejar vias de otimização da realidade, avaliar as consequências de cada opção proposta, decidir da melhor forma possível uma solução e, enfim, pô-la em prática.

Puig (1998a) afirma que as competências sociomoraes atuam de modo mais específico no campo moral – porque ocorrem em função de critérios de valor –, no entanto, deixa claro que existem outros tipos de competências ou habilidades que não estão exclusivamente atreladas à moralidade. Sem a pretensão de esgotar as competências sociomoraes que constituem o sujeito moral, sistematizamos algumas das principais, conforme as definições feitas pelo autor (1998a, 1998b, 2007, 2022)¹:

– *Autoconhecimento*: reúne as capacidades de elaborar uma representação conceitualizada de si mesmo; conhecer os próprios sentimentos, valores, necessidades e desejos; integrar as diversas experiências biográficas e projetar o futuro. Para Puig (1998a, p. 181), “[...] o eu capaz de conhecer-se, avaliar-se e projetar-se acaba tornando-se sede de responsabilidade moral e coerência pessoal”.

¹ Em suas primeiras obras, o autor adotava o termo capacidades psicomoraes. Nas publicações mais recentes passou a utilizar a nomenclatura competências morais, que adotamos como referência por considerar que o conceito de competência (ZABALA, 2010) é amplamente adotado no campo da educação.

- *Empatia e adoção de perspectivas sociais*: capacidade de colocar-se no lugar do outro, reconhecendo seus sentimentos, necessidades, opiniões e argumentos, diferenciando-os dos próprios. Além disso, trata-se de generalizar o ponto de vista de terceiros, de uma comunidade ou sociedade, buscando a percepção de outros pontos de vista.
- *Juízo Moral*: capacidade de analisar situações moralmente conflitantes ou dilemas morais e definir o correto (o que deve ser feito), mediante o uso de critérios ou princípios gerais (universalmente aplicáveis) que guiem raciocínios justos e solidários. Serve quase como um juízo deontológico prescritivo, que se torna importante para assegurar a preservação de certos princípios e garantir que a moral não fique sujeita às conveniências pessoais e circunstanciais. O imperativo categórico kantiano² é exemplo de um princípio de validação que o juízo moral pode recorrer quando está diante de uma controvérsia de valores;
- *Compreensão crítica*: se ao juízo moral cabe a aplicação de critérios gerais de validação, a compreensão crítica tem a função de contextualizar a reflexão moral, considerando a particularidade de cada situação, os pontos de vista e aquilo que cada sujeito ou comunidade implicada num problema moral demanda, com vistas a encontrar meios corretos de aplicar os critérios gerais a situações particulares. Nesse sentido, juízo e compreensão se complementam para garantir o necessário equilíbrio entre uma ética da convicção (deontológica) e uma ética que considere a aplicação dos princípios a cada contexto e que esteja preocupada igualmente com as consequências do ato moral (teleológica).
- *Habilidades dialógicas*: capacidade de intercambiar opiniões, ponderar sobre os posicionamentos dos interlocutores com a intenção do entendimento dialogado; predispõe à tolerância e à participação democrática;
- *Capacidades emocionais e de sensibilidade*: componente e motor das outras competências; permite às pessoas “[...] detectar os conflitos morais, sentir-se afetadas por eles, captar valorativamente a realidade e, enfim, impulsionar e motivar com grande eficácia a conduta dos sujeitos” (PUIG, 1998a, p. 183).
- *Autorregulação*: tem a ver com o esforço que cada sujeito realiza para dirigir por si mesmo a própria conduta, permitindo a busca pela coerência entre juízo e ação moral e a

² “Como poderia uma máxima como a tua se harmonizar consigo mesma, se todos, em todos os casos, fizessem dela uma lei universal?” (KANT, 1797/2008, p. 220).

construção de um modo de ser desejável. Podemos citar como exemplo o esforço que um indivíduo faz para adquirir hábitos de vida sustentáveis.

- *Ação sociomoral*: supõe intervir sobre problemáticas que ocorrem nos âmbitos privado e público, de modo autônomo e responsável. Ou seja, diz respeito à capacidade de conseguir traçar e executar um plano de ação eficiente no enfrentamento de situações morais da vida cotidiana e de problemas sociais e ambientais.

À luz da tipologia de Puig, levantamos ainda algumas características sobre as referidas capacidades que nos auxiliam a compreender melhor como comparecem na identidade moral. A primeira concerne à natureza sistêmica da consciência moral onde operam, o que supõe ter em conta que estas competências não atuam isoladamente, mas, pelo contrário, complementam-se, justapõem-se e estabelecem uma relação dialética entre si. Não seria possível, por exemplo, conceber que a percepção de uma problemática moral dependesse exclusivamente do juízo moral, sem que a empatia ou a percepção dos sentimentos entrasse em ação.

Em segundo lugar, as capacidades não exercem apenas um papel funcional, mas também interferem na estruturação da identidade moral e na construção de valores. Por exemplo, o exercício de colocar-se no lugar de alguém que sofre preconceito, de perceber seus sentimentos e tentar compreender as razões daquela situação, ativa e atualiza valores como justiça, solidariedade, respeito pelas diferenças, entre outros. Com efeito, ao mesmo tempo em que recorrem a valores, as capacidades psicomorais interferem na sua significação cognitiva e emocional. Em sentido inverso, uma vez que as competências sociomorais estão encarnadas em um sujeito concreto, são conduzidas em função da sua identidade, de seus valores e motivações pessoais. Logo, o que temos é uma relação recursiva entre valores e competências sociomorais.

Por último, convém explicitar que, apesar de serem potencialidades que todo ser humano pode desenvolver a partir de um substrato biológico, estão condicionadas aos fatores socioculturais que lhes dão forma e que dificultam ou impulsionam seu desenvolvimento. O conteúdo, o uso e o valor que atribuímos às competências sociomorais estão vinculados às elaborações culturais que significamos e também o seu funcionamento ocorre com relação a um meio sociocultural que exige a sua ativação. Com isso queremos dizer que tanto a construção quanto o funcionamento dessas capacidades são mediados socioculturalmente e apoiam-se, em alguma medida, nas referências morais de dada cultura: regras, princípios, modelos de conduta, etc.

Em virtude daquilo que apresentamos até então, podemos considerar que a moralidade é construída e exercida mediante um complexo processo em que se entrecruzam elementos cognitivos, emocionais e socioculturais. Assim, as representações sobre a realidade factual e sobre as produções

culturais, os valores e as competências sociomoraes, formam um conjunto de atributos constitutivos do sujeito moral continuamente aprendidos, significados e postos em prática.

5 APRENDIZAGEM POR PROJETOS SOCIAIS: UMA EDUCAÇÃO MORAL CONSTRUTIVISTA E TRANSFORMADORA

Partindo de uma concepção construtivista de desenvolvimento e aprendizagem, consideramos que as competências sociomoraes e a identidade moral se constroem no âmbito de experiências sociomoraes, isto é, no interior de contextos que proporcionam ao sujeito a vivência ou tematização de situações sociomoraes. Estamos nos referindo a situações imbuídas de conteúdo moral que expressam problemas, conflitos ou contradições, que desafiam o sujeito a buscar respostas para compreender ou lidar diretamente, confrontando e problematizando seus saberes prévios. Com isso, provocam um desequilíbrio em sua organização cognitivo-afetiva e geram nele a necessidade de ampliar, ressignificar ou reorganizar seus conhecimentos, competências sociomoraes e seu sistema de valores, a fim de compensar a perturbação causada e ser capaz de responder à problemática (COLL, 2004; PIAGET, 2015). Também podemos mencionar situações que apresentam ao sujeito o que Puig (1998a) denomina de guias culturais de valor, isto é, princípios, conceitos, modelos de conduta expressos em pessoas, grupos sociais e instituições (sejam reais ou fictícios, como se apresenta na literatura e no cinema), que o aluno pode adotar como referência de como agir ou não agir moralmente.

Acerca dessas situações sociomoraes como experiência de aprendizagem, nos interessa destacar a participação em práticas sociais moralmente significativas, como fóruns de tomada de decisão coletiva e resolução de conflitos – a exemplo das assembleias escolares (ARAÚJO, 2015) -, e o engajamento em intervenções sobre problemas sociais ou ambientais.

No contexto destas situações sociomoraes, uma educação moral crítica e para a autonomia deve organizar experiências que possibilitem a expressão e o confronto entre posicionamentos pessoais; as trocas intersubjetivas, que revelam possíveis contradições e divergências que se tornam objeto de reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre como se insere no mundo; a oportunidade de reconhecer os direitos pessoais e os direitos do outro como igualmente legítimos a despeito das diferenças, e ter que se responsabilizar pelas ações e pelo impacto que elas causam na vida de outras pessoas e no mundo.

Entre diferentes métodos e estratégias didáticas de educação moral (PUIG, 1998b), nos interessa destacar a Aprendizagem por Projetos Sociais (APS) (service-learning), uma metodologia que articula o aprendizado de conceitos, habilidades e valores a intervenções sobre situações reais que expressam problemas sociais ou ambientais (PUIG, 2009; MARTÍN; RUBIO, 2010).

A matéria-prima de um projeto de APS é um problema social ou ambiental concreto, que deve ser enfrentado coletivamente pelos educandos, se possível, em parceria com instituições e pessoas que atuam sobre o problema, como associações comunitárias, ONG's e entidades do poder público. Do ponto de vista de seus procedimentos metodológicos, um projeto de APS supõe que os educandos entrem em contato direto com o contexto onde o problema se manifesta e conheça as pessoas envolvidas; elejam a manifestação do problema que será objeto de intervenção; compreendam criticamente o problema, com suas causas e consequências, tanto na escala do contexto onde se manifesta (o que inclui as pessoas envolvidas) quanto do ponto de vista de sua estruturação social; e planejem e executem uma ou mais intervenções (SILVA, 2015; SILVA; ARAÚJO, 2019; 2021).

Segundo Trilla (2009), o que diferencia a APS de outras metodologias ativas de aprendizagem é o fato de colocar os alunos e alunas para trabalhar com situações reais e de utilidade social, transcendendo os muros escolares para implicar os alunos com as necessidades da comunidade, enquanto outras metodologias ativas geralmente recorrem a simulações ou a situações reais cujas demandas estão restritas ao âmbito acadêmico e/ou que não levam a termo intervenções. Silva (2024) ressalta que a APS é uma modalidade de aprendizagem por projetos, mas que tem como traço distintivo a intervenção sobre problemas sociais reais.

Um projeto dessa natureza vai ao encontro da realização do ideal das cidades educadoras de tornar os ambientes da cidade um espaço de exercício e promoção da cidadania (GADOTTI; PADILHA; CABEDUZO, 2004). Ao extrapolar os muros da escola com objetivos pedagógicos claramente direcionados, o ambiente da comunidade converte-se em um objeto de aprendizagem, um contexto de aprendizagem e, ao mesmo tempo, um agente educativo. Somando-se a isso e atuação conjunta com pessoas e instituições parceiras, a APS torna a educação moral uma prática coletiva de transformação da realidade compartilhada por diferentes atores sociais. E aqui reside uma importante contribuição formativa dessa metodologia: possibilitar o reconhecimento e a valorização da ação coletiva como necessária para a transformação social ao torná-la um instrumento formativo. Isso significa promover uma educação moral que educa, a um só tempo e reciprocamente, o indivíduo e a coletividade.

Um projeto de APS exige e desenvolve diferentes competências sociomorais. E, uma vez que problemas e conflitos sociais acionam valores como justiça social, solidariedade, responsabilidade com o bem comum e com as gerações futuras, a reflexão e ação dos educandos sobre problemas reais, com os quais interagem diretamente, potencializa seu vínculo pessoal com os referidos valores e o reconhecimento de que são agentes de transformação social, constituindo importante procedimento para a construção da identidade moral (SILVA; ARAÚJO, 2020).

A APS é, portanto, uma potente ferramenta de uma educação moral crítica, na qual a transformação social não é apenas um objetivo a ser realizado em um horizonte futuro, mas um meio, no tempo presente, para o desenvolvimento de competências sociomorais e construção de valores. Possibilita aos sujeitos a construção de uma identidade comprometida com o bem comum, que reconheça e valorize a organização coletiva como um agente necessário para a transformação das estruturas materiais e ideológicas que reproduzem as injustiças e desigualdades sociais. Trata-se de uma metodologia que sintetiza a práxis de ação-reflexão-ação na transformação simultânea dos sujeitos e da realidade social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação moral é um campo do conhecimento pedagógico que se manifesta em toda instituição escolar, seja de forma implícita ou explícita, com maior ou menor intencionalidade e sistematicidade, do que resulta sua consistência formativa. Não obstante a moralidade seja uma dimensão inalienável da experiência humana, porque fundamentalmente social, a educação moderna não a tornou objeto central de ensino-aprendizagem curricular.

Em um mundo marcado por profundas desigualdades políticas, econômicas e sociais, pela emergência da crise climática, entre outros problemas reproduzidos pela hegemonia do neoliberalismo econômico, reivindicar uma educação moral para a transformação social é um imperativo moral, porquanto traduz o princípio de que todos desejam viver em condições dignas de vida e ter acesso aos recursos necessários para satisfazer suas necessidades e perseguir seus objetivos. Uma educação moral que não tem um projeto de enfrentamento dos referidos problemas sociais não é uma educação moral para todos, portanto, não é digna de seu nome.

A educação moral que propomos tem a transformação social como parte de seus objetivos políticos e, à luz da epistemologia construtivista, visa proporcionar experiências de aprendizagem problematizadoras, que confrontam os saberes dos alunos e alunas entre si, com conhecimentos acadêmicos e com o mundo social, que os provocam a buscar ativamente respostas para problemas sociomorais e a considerar a figura do outro em suas ações. A Aprendizagem por Projetos Sociais figura como uma estratégia alinhada a tais pressupostos ao desafiar alunos e alunas, em parceria com outros agentes sociais, a enfrentar problemas sociais reais.

Deste modo, proporciona a construção de competências, valores e identidades que conciliem o alcance dos objetivos de vida de cada sujeito com o compromisso ativo pela transformação social, reconhecendo que a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável é uma responsabilidade pessoal que demanda um conjunto de ações individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- AQUINO, K.; FREEMAN, D.; REED, A.; FELPS, W.; LIM, V. K. G. Testing a social-cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 97, n. 1, p. 123–141, 2009. DOI: 10.1037/a0015406.
- ARAÚJO, U. F. *Conto de escola: a vergonha como regulador moral*. São Paulo: Moderna, 1999.
- ARAÚJO, U. F. Construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 17–64.
- ARAÚJO, U. F. *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. São Paulo: Summus, 2015.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BLASI, A. Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, v. 3, n. 2, p. 178-210, 1983. DOI: 10.1016/0273-2297(83)90029-1.
- BLASI, A. Moral understanding and moral personality: The process of moral integration. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (Orgs.). *Moral development: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon, 1995. p. 229–254.
- BLASI, A. Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Eds.). *Moral development, self, and identity*. London: Psychology Press, 2004. p. 335-347.
- BLASI, A.; GLODIS, K. The development of identity: A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Development Review*, p. 404-433, 1995. DOI: 10.1006/drev.1995.1017.
- DAMON, W. Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development*. Hoboken: Wiley, 1984. p. 109–127.
- COLBY, A.; DAMON, W. *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. Nova York: Free Press, 1992.
- COLL, C. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 107-127.
- CRAMER, P. Identity change between late adolescence and adulthood. *Personality and Individual Differences*, v. 104, p. 538–543, 2017. DOI: 10.1016/j.paid.2016.08.044.
- DAMON, W.; COLBY, A. *The power of ideals: The real story of moral choice*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- ERIKSON, E. H. *Identity: youth and crisis*. New York, NY: Norton, 196

FADJUKOFF, P.; PULKKINEN, L.; KOKKO, K. Identity formation in adulthood: A longitudinal study from age 27 to 50. *Identity*, v. 16, n. 1, p. 8–23, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121820>. Acesso em: [inserir data].

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIMER, J. A.; WALKER, L. J.; DUNLOP, W. L.; LEE, B. H.; RICHES, A. The integration of agency and communion in moral personality: Evidence of enlightened self-interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 101, n. 1, p. 149–163, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0023780>. Acesso em: [inserir data].

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

HABERMAS, J. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 4-19, set./dez. 1989.

HARDY, S. A.; CARLO, G. Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, v. 5, n. 3, p. 212–218, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>. Acesso em: [inserir data].

HARTER, S. *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Publications, 2012.

HERTZ, S. G.; KRETTENAUER, T. Does moral identity effectively predict moral behavior? A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, v. 20, n. 2, p. 129-140, 2016.

JENNINGS, P. L.; MITCHELL, M. S.; HANNAH, S. T. The moral self: A review and integration of the literature. *Journal of Organizational Behavior*, v. 36, n. 51, p. 104–168, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/job.1919>. Acesso em: [inserir data].

KANT, I. *A metafísica dos costumes*. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2008.

KINGSFORD, J. M.; HAWES, D. J.; DE ROSNAY, M. The moral self and moral identity: Developmental questions and conceptual challenges. *The British Journal of Developmental Psychology*, v. 36, n. 4, p. 652–666, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12260>. Acesso em: [inserir data].

KOCHANSKA, G.; AKSAN, N.; JOY, M. E. Children's fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: Two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, v. 43, p. 222–237, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.222>. Acesso em: [inserir data].

KRETTENAUER, T. Children's moral self as a precursor of moral identity development. In: HELWIG, C. C. (Ed.). *New Perspectives on Moral Development*. Routledge, 2018. p. 73–87.

KRETTENAUER, T. Development of moral identity: From the age of responsibility to adult maturity. *Developmental Review*, v. 65, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101036>. Acesso em: [inserir data].

LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. A social-cognitive approach to the moral personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Eds.). *Moral development, self, and identity*. Psychology Press, 2004. p. 189–212.

LAPSLEY, D. K.; STAY, P. Moral self-identity as the aim of education. In: NUCCI, L.; NARVAEZ, D. (Eds.). *Handbook of moral and character education*. Abingdon: Routledge, 2014.

LAPSLEY, D. K. Moral agency, identity and narrative in moral development: Commentary on Pasupathi and Wainryb. *Human Development*, v. 53, n. 2, p. 87–97, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1159/000288210>. Acesso em: [inserir data].

MACEDO, L. A questão da inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna, 2002. cap. 5.

MARTÍN, X.; RUBIO, L. (Coord.). *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio*. Ministério de Educación, 2010.

McADAMS, D. P. Narrative identity: What is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, Cognition and Personality*, v. 37, n. 3, p. 359–372, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0276236618756704>. Acesso em: [inserir data].

MARCIA, J. E. Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 5, p. 551–558, 1966. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0023281>. Acesso em: [inserir data].

MOSHMANN, D. *Adolescent rationality and development: Cognition, morality, and identity*. 3. ed. Abingdon: Taylor and Francis, 2011.

NISAN, M. Balanced identity: Morality and other identity values. In: NOAM, G.; WREN, T. (Eds.). *The moral self*. MIT Press, 1993. p. 239–266.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 71-89, jul./dez. 2000.

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

PIAGET, J. *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence*. Sorbonne, 1954.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PUIG, J. M. *A Construção da Personalidade Moral*. São Paulo: Ática, 1998a.

PUIG, J. M. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

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

PUIG, J. M. et al. (Org.). *Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó, 2009.

PUIG, J. M. (coord.). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó, 2012.

PUIG, J. M. *Pedagogía de la acción común*. Barcelona: Graó, 2021.

REED, A.; KAY, A.; FINNEL, S.; AQUINO, K.; LEVY, E. I don't want the money, I just want your time: How moral identity overcomes the aversion to giving time to prosocial causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 110, n. 3, p. 435–457, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/pspp0000058>. Acesso em: [inserir data].

SCHWARTZ, S. J.; LUYCKX, K.; CROCETTI, E. What have we learned since Schwartz (2001)? A reappraisal of the field of identity development. In: McLEAN, K. C.; SYED, M. (Eds.). *The Oxford handbook of identity development*. Oxford library of psychology, 2015. p. 539-561.

SILVA, M. A. M.; ARAÚJO, U. F. de. Aprendizagem por projetos sociais: integração de conteúdos morais à representação de si de jovens. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 23, n. 4, p. 1061–1078, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i4.8659662>. Acesso em: [inserir data].

SILVA, M. A. M.; ARAÚJO, U. F. Aprendizagem-serviço e fóruns comunitários: articulações para a construção da cidadania na educação ambiental. *Ambiente & Educação*, v. 24, n. 1, p. 257-273, 2019.

SILVA, M. A. M.; ARAÚJO, U. F. The Theory of Organizing Models of Thinking as a Tool for the Qualitative and Microanalytical Study of Moral Identity. *Identity*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15283488.2023.2218878>. Acesso em: [inserir data].

SILVA, M. A. M. *Educação Ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: diálogos entre pesquisa e intervenção*. 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, M. A. M. *Integração de valores morais às representações de si de adolescentes*. 2020. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-29092020-162754>. Acesso em: [inserir data].

SILVA, M. A. M. Moral Identity as a System of Self-representations Centrally Integrating Moral Values. *Trends in Psychology*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00354-z>. Acesso em: [inserir data].

SILVA, M. A. M. Aprendizagem Baseada em Projetos: fundamentos teórico-metodológicos e perspectivas didáticas. *Peer Review*, v. 6, n. X, 2024. DOI: 10.53660/PRW-2100-3903.

THOMPSON, R. A. Early foundations: Conscience and the development of moral character. In: NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D. (Eds.). *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology*. New York, NY: Cambridge University Press, 2009. p. 159–184. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511627125>. Acesso em: [inserir data].

TOMASELLO, M. *Becoming Human: a theory of ontogeny*. Cambridge: Belknap press of Harvard University Press, 2021.

TRILLA, J. Educación y valores controvertidos: Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista iberoamericana de educación*. n.7, p. 93-120, 1995.

TRILLA, J. El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. In: PUIG, J. M. et al. (Org.) *Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó, 2009.

TURIEL, E. Equality and Hierarchy: conflict in values. In: REED, E. S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (Ed.). *Values and Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. cap. 5, p. 75-101.

VILANOU, C.; COLLELDELMONT, E. (Coord). *Historia de la educación en valores*. Bilbao: Editorial Descleé, 2000. v. 1.

_____. *Historia de la Educación en Valores*. Bilbao: Editorial Descleé, 2001. v. 2.
PIKETTY, T. O capital no século XXI. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

ZABALA, A. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.