

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

A construção da identidade como objetivo da educação: desenvolvimento psicossocial e práticas na escola contemporânea

Marco Antonio Morgado da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17635>

Submetido em: 2026-08-25

Postado em: 2026-08-26 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Valeria Arantes (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2154-6147>)

ARTIGO

A construção da identidade como objetivo da educação: desenvolvimento psicossocial e práticas na escola contemporânea

MARCO ANTONIO MORGADO DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0440-0947>

[<marco.morgado@usp.br>](mailto:marco.morgado@usp.br)

¹ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

RESUMO: Embora a identidade seja um componente central da experiência humana no mundo contemporâneo, não figura na organização curricular da maioria das escolas como um objetivo formativo, a despeito da emergência e ampla disseminação da educação socioemocional e do projeto de vida no debate educacional. Ademais, há poucos estudos que se debruçaram sobre o papel da escola no desenvolvimento da identidade. O objetivo do presente artigo, de natureza teórica, é definir um marco conceitual para a identidade no campo da educação formal, que a posicione como objeto e objetivo central das práticas pedagógicas das escolas. Para tanto, o artigo delimita o constructo conceitualmente e percorre seu processo de desenvolvimento na infância e na adolescência, discutindo, a cada fase, como a escola pode contribuir com a construção autônoma e ativa de identidades que considerem a figura do outro em seu campo de ação e integrem valores como justiça social, sustentabilidade, democracia e bem comum. Além disso, aborda os desafios e as possíveis intervenções da escola em um contexto de grande incidência das mídias sociais sobre a sociabilidade e identidade dos adolescentes. Inscrito na interface entre educação e psicologia, o artigo articula teorias e pesquisas de diferentes campos e perspectivas a fim de ampliar a compreensão sobre a construção e o funcionamento desse fenômeno complexo e multidimensional, do que se depreendem implicações para as práticas escolares

Palavras-chave: identidade; representação de si; escola; valores.

The Construction of Identity as an Aim of Education: Psychosocial Development and Practices in the Contemporary School

ABSTRACT: Although identity is a central component of human experience in the contemporary world, it does not appear in the curricular organization of most schools as a formative objective, despite the emergence and wide dissemination of socioemotional education and life-project approaches in educational debate. Moreover, few studies have examined the role of the school in identity development. The objective of this theoretical article is to define a conceptual framework for identity in the field of formal education, positioning it as both an object and a central objective of schools' pedagogical practices. To this end, the article conceptually delimits the construct and traces its developmental process in childhood and adolescence, discussing, at each stage, how schools can contribute to the autonomous and active construction of identities that take the figure of the other into account and integrate values such as social justice, sustainability, democracy, and the common good. It also addresses the challenges and possible interventions schools face in a context of significant social media influence on adolescents' sociability and identity. Situated at the interface between education and psychology, the article articulates theories and research from different fields and perspectives in order to broaden the understanding of the construction and functioning of this complex and multidimensional phenomenon, from which implications for school practices are drawn.

KeyWords: identity; self-representation; school; values.

La construcción de la identidad como objetivo de la educación: desarrollo psicosocial y prácticas en la escuela contemporánea

RESUMEN: Aunque la identidad es un componente central de la experiencia humana en el mundo contemporáneo, no figura en la organización curricular de la mayoría de las escuelas como un objetivo formativo, a pesar de la emergencia y amplia difusión de la educación socioemocional y del proyecto de vida en el debate educativo. Además, existen pocos estudios sobre el papel de la escuela en el desarrollo de la identidad. El objetivo del presente artículo, de naturaleza teórica, es definir un marco conceptual para la identidad en el campo de la educación formal, que la posicione como objeto y objetivo central de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Para ello, el artículo delimita el constructo conceptualmente y recorre su proceso de desarrollo en la infancia y en la adolescencia, discutiendo, en cada etapa, cómo la escuela puede contribuir a la construcción autónoma y activa de identidades que consideren la figura del otro en su campo de acción e integren valores como la justicia social, la sostenibilidad, la democracia y el bien común. Además, aborda los desafíos y las posibles intervenciones de la escuela ante la gran incidencia de las redes sociales sobre la sociabilidad y la identidad de los adolescentes. Inscrito en la interfaz entre educación y psicología, el artículo articula teorías e investigaciones de diferentes campos y perspectivas con el fin de ampliar la comprensión sobre la construcción y el funcionamiento de este fenómeno complejo y multidimensional, del que se desprenden implicaciones para las prácticas escolares.

Palabras clave: identidad; representación del sí mismo; escuela; valores.

INTRODUÇÃO

Com a emergência da modernidade, as transformações nos planos econômico, político e cultural alteraram radicalmente a definição e a constituição de identidades. Se nas sociedades tradicionais as identidades eram, em boa medida, atribuídas pelas referências normativas impostas pelas tradições, no mundo moderno passaram a ser forjadas por um processo de construção no qual os sujeitos adquiriram maior agência para responder a perguntas definidoras de si mesmos nos planos pessoal - “Quem eu sou? Quem eu desejo ser?” — e coletivo — “Quem somos nós? O que desejamos enquanto coletividade?”. Nas sociedades contemporâneas, a globalização e a revolução digital tornaram essa tarefa ainda mais complexa ao relativizar parâmetros de estabilidade no mundo do trabalho e nas convenções sociais, dissolver as fronteiras interculturais, prolongar a juventude e alterar profundamente o modo como o conhecimento é produzido e acessado (Castells, 2018; Giddens, 2002; Taylor, 1994).

Tais mudanças interpelam continuamente as pessoas acerca de quem são e de como irão se posicionar no mundo, o que gera, para muitas delas, insegurança, apatia e prolongação indefinida da exploração identitária (Côté, 2006; Danza, 2019). Por outro lado, uma identidade estabelecida orienta trajetórias e projetos de vida (Araújo et al., 2020; Damon, 2025; Kroger, 2007; Silva & Danza, 2022), pode motivar ações morais (Colby & Damon, 1992; Krettenauer, 2024; Silva & Araújo, 2023, 2026) e engajamento político (Silva, 2026; van Zomeren et al., 2008), e tem sido negativamente associada ao uso abusivo de drogas e a comportamentos sexuais de risco (Schwartz et al., 2015); embora, em contraposição, explique muitos dos comportamentos destrutivos que as pessoas praticam contra membros de grupos étnicos, culturais ou nacionais adversários (Moshman, 2011), bem como a violência decorrente da polarização política (Törnberg, 2022).

Não obstante a centralidade da identidade como domínio inalienável da condição humana e componente fundamental da sociabilidade contemporânea, não foi contemplada como conteúdo e objetivo formativo das escolas. Conforme problematizado por Moreno e Sastre (2002), a educação moderna, erigida sobre os pilares do pensamento clássico e dos princípios iluministas, estruturou um

currículo escolar em torno de conhecimentos técnicos e acadêmicos, voltados prioritariamente ao desenvolvimento de uma racionalidade objetiva, negligenciando ou dando pouca importância a conteúdos pertencentes aos domínios subjetivo, afetivo e social, como a identidade.

Nas últimas duas décadas, observa-se uma mudança neste cenário nos âmbitos nacional e internacional, como resultado do advento da Educação Socioemocional (Durlak et al., 2011; Elias et al., 1997) e do Projeto de Vida (Silva & Danza, 2022) no debate educacional, conceitos que abarcam, em maior ou menor grau, a construção da identidade. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um marco ao incluir a Educação Socioemocional e o Projeto de Vida entre os objetivos e as competências da educação básica (Ministério da Educação, 2018). Apesar disso, cumpre fazer algumas considerações à luz de Silva e Danza (2022): I) a despeito de o projeto de vida ser uma manifestação prospectiva da identidade, não se trata do mesmo constructo; II) a Educação Socioemocional aborda diferentes aspectos associados à identidade (autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisão responsável, etc.), mas pode não integrá-los em uma unidade que constitua a identidade; III) na BNCC, a identidade não é fundamentada e não há diretrizes de como a escola pode contribuir com a sua construção. Além disso, há poucas referências que conferem centralidade à identidade como um objetivo da educação formal ou apontam implicações de estudos sobre identidade para a educação (Albarelo et al., 2018; Peterson et al., 2004), sobretudo no Brasil (Silva & Danza, 2022).

O objetivo do presente artigo é definir um marco conceitual para a identidade no campo da educação formal, que a posicione como objeto e objetivo central das práticas pedagógicas das escolas. Para tanto, pretende-se referenciar o constructo teoricamente, descrever seu processo de desenvolvimento na infância e na adolescência, bem como discutir como a escola pode contribuir com a construção autônoma e ativa de identidades comprometidas com valores morais e políticos. No processo de conceituação e descrição do desenvolvimento da identidade lançaremos mão do aporte de teorias e pesquisas de diferentes campos, mas que, apesar de suas possíveis convergências e complementaridades, raramente são integradas. Assim, buscaremos coordenar teorias e pesquisas de campos como psicologia do desenvolvimento, psicologia social, psicologia moral e psicologia política, e diferentes perspectivas no interior desses campos, como é o caso das abordagens de estados da identidade e identidade narrativa. Pretendemos, com isso, ampliar a compreensão sobre a construção e o funcionamento de um fenômeno complexo e multidimensional e, a partir disso, depreender implicações para as práticas pedagógicas escolares.

O CONCEITO DE IDENTIDADE

A identidade é um conceito tematizado por estudiosos de diversas áreas do conhecimento interessados em compreender sua natureza e funcionamento do ponto de vista filosófico (Ricoeur, 2014; Taylor, 1994) biológico (Damásio, 2013), sociológico (Côté, 2006; Giddens, 2002) e psicológico (Erikson, 1976; Harter, 2012). A conjunção dos estudos inscritos nessas diferentes áreas revela tratar-se de um fenômeno multidimensional e complexo. O presente artigo se situa na intersecção entre a educação e a psicologia e se servirá das contribuições deste campo - por vezes em diálogo com a sociologia - para definir a identidade.

Iniciaremos com o conceito de identidade pessoal, que compreende duas dimensões: I) a subjetiva, que diz respeito ao senso de agência, individualidade e continuidade no tempo; e II) a objetiva, que emerge da capacidade do sujeito de tornar a si mesmo objeto de conhecimento e diz respeito a como cada sujeito organiza suas representações de si para responder a perguntas ontológicas como “Quem eu sou?” e “O que eu desejo para a minha vida?” (Blasi & Glodis, 1995; Erikson, 1976; James, 1961; Vignoles et al., 2011). De acordo com Piaget (1996), a representação cognitiva é a capacidade de produzir imagens mentais para ‘imitar’ ou substituir um objeto de conhecimento, que pode ser o próprio sujeito.

As representações de si constituem o componente psicológico por excelência da identidade e abarcam conhecimentos sobre atributos físicos, sociais e psicológicos, além de princípios, crenças e filiações ideológicas. Inclui, também, um sistema avaliativo que provê as bases da autoestima. Cada um de nós possui uma multiplicidade de representações de si - por exemplo, sobre nossa autoimagem

corporal, nossos afetos, nossos valores, crenças e objetivos de vida, os papéis sociais que exercemos, experiências de vida marcantes e o pertencimento a determinados grupos sociais (Amiot et al., 2007; Damon & Hart, 1988; Harter, 2012; Markus & Wurf, 1987; Silva, 2020; Silva & Araújo, 2026). Estas representações são constituídas por conteúdos pertencentes a diferentes domínios – por exemplo, família (sou um marido carinhoso e fiel), trabalho (sou uma professora de matemática dedicada) e moralidade (sou engajada com a justiça social). Os conteúdos podem ter maior ou menor importância para o sujeito e operam como organizadores na configuração de sistemas de representações de si (Amiot et al., 2007; Harter, 2012; Markus & Wurf, 1987; Silva, 2023; Silva & Araújo, 2023, 2026).

Mas cumpre registrar que nem toda representação de si associada a determinado conteúdo forma a identidade, mas apenas aquelas cujos conteúdos são centrais para o sujeito. Em outras palavras, os conteúdos que se integram às representações de si são determinantes na definição da identidade pessoal. Aqueles conteúdos com os quais o sujeito se compromete e considera inalienáveis de seu autoconceito, conferem a ele um senso de unidade e orientam sua ação no mundo, sendo, por isso, definidores de sua identidade (Blasi, 1995; Blasi & Glodis, 1995; Erikson, 1976; Silva, 2023; Silva & Araújo, 2023). À guisa de ilustração, uma pessoa pode organizar sua identidade ao redor de sua dedicação como professora de matemática, do objetivo de proporcionar mobilidade econômica para sua família - associado à memória das dificuldades materiais de sua infância -, de sua fé religiosa, do senso de justiça social e da definição de si como alguém extrovertida e ansiosa, entre outros possíveis conteúdos e representações. Outros conteúdos e representações, como seu interesse pelas artes e a necessidade de fazer atividades físicas, podem não ocupar centralidade para essa mesma pessoa e, logo, não serem definidoras de sua identidade.

A identidade pessoal, nessa perspectiva, pode ser definida como um sistema de representações de si que se caracteriza pelo compromisso do sujeito com determinados domínios de conteúdos (família, trabalho, religião, moral, amizades, política, etc.), tidos como centrais em suas representações de si e que lhe conferem unidade psicossocial e sentido para sua inserção na sociedade (Blasi & Glodis, 1995; Erikson, 1976; McAdams, 2001; Schwartz et al., 2015).

Uma identidade organiza os conteúdos e representações que a definem em uma narrativa de vida temporal e tematicamente coerente, que articula passado, presente e futuro, possibilitando ao sujeito responder “quem eu sou?” ao narrar como se tornou a pessoa que é e ao projetar o futuro (McAdams, 2001; 2018). Os conteúdos que são integrados às representações de si recebem carga afetiva e são significados pelo sujeito, que, conseqüentemente, irá lhes atribuir um valor (Piaget, 2014). Aqueles conteúdos de maior carga afetiva e significados como de grande importância se tornarão valores centrais em sua identidade, definindo compromissos e orientando a ação do sujeito no mundo (Araújo, 1999; Blasi, 1995; Silva, 2020, 2023; Silva & Araújo, 2023). Consoante Hitlin (2003), os valores constituem o núcleo da identidade pessoal.

Dentre as representações de si e conteúdos que podem compor uma identidade pessoal e se tornarem um valor figuram identidades sociais (ou coletivas), que se referem “à identificação das pessoas com os grupos e as categorias sociais aos quais pertencem, aos significados que atribuem a esses grupos e categorias sociais e aos sentimentos, crenças e atitudes que resultam dessa identificação” (Tajfel & Turner, 1986; van Zomeren et al., 2008; Vignoles et al., 2011, p. 3, tradução nossa). Grupos sociais formam identidades coletivas a partir do compartilhamento de valores, tradições, práticas e propósitos. Mas não basta o sujeito fazer parte do grupo para que essa identidade coletiva se torne parte de sua identidade pessoal. É necessário que se sinta pertencente, se identifique e atribua valor pessoal ao grupo social para que a identidade coletiva integre a sua identidade pessoal, tornando-se parte de sua autodefinição (Silva, 2026; Spears, 2011; Vignoles et al., 2011). A nação, a classe social, o gênero, a etnia, uma organização política e comunidades culturais são exemplos de identidades coletivas que podem (ou não) ser parte de uma identidade pessoal. Por outro lado, as identidades pessoais incidem sobre a constituição de identidades coletivas, o que significa que entre essas duas dimensões da identidade se estabelece uma relação dialética e recursiva (Simon, 1997). Destarte, a identidade não concerne apenas a como o sujeito se define internamente, mas também a como se apresenta diante dos outros, como age e é reconhecido socialmente.

Outro conceito diretamente associado ao de identidade social, é o de identidade relacional, que diz respeito a como cada pessoa assume, representa e desempenha determinados papéis sociais: nas relações familiares, de amizade, amorosas e em posições ocupadas em interações sociais, como na escola e no mundo do trabalho. Há, ainda, o conceito de identidade material, no qual posses materiais e o pertencimento geográfico são centrais para o autoconceito (Vignoles et al., 2011).

Estudos indicam que as identidades sociais podem ganhar ou perder saliência na identidade pessoal, dependendo do contexto em que o sujeito se insere, que poderá demandar, em maior ou menor grau, a ativação de uma identidade social em detrimento de outras (Amiot et al., 2007). O caráter não estático da identidade também se manifesta na coordenação entre representações de si e valores, que podem operar rearranjos a depender da situação vivida pelo sujeito (Araújo, 1999; Nisan, 1993; Silva, 2020, 2023). Disso se desdobra a dedução de que, apesar de a identidade, uma vez estruturada, tender à estabilidade no curso do tempo e entre diferentes contextos, é um sistema aberto e dinâmico, que pode sofrer pequenas variações em função de mudanças de contexto e também se transformar ao longo da vida (Körner et al., 2026; Schwartz et al., 2015). À guisa de ilustração, um sujeito para quem a política era um domínio central da identidade pode passar a não atribuir mais importância a ela em determinado momento da vida como decorrência de experiências frustrantes.

Ao reconhecer o caráter complexo e multidimensional da identidade, Vignoles, Schwartz e Luyckx (2011, p. 4, tradução nossa) enunciam uma definição integradora do conceito, segundo a qual

A identidade consiste na confluência dos compromissos escolhidos pela própria pessoa ou a ela atribuídos, de suas características pessoais e crenças sobre si mesma; dos papéis e posições que ocupa em relação a outras pessoas significativas; de seu pertencimento a grupos e categorias sociais (incluindo tanto seu status no interior do grupo quanto o status do grupo no contexto mais amplo); bem como de sua identificação com bens materiais aos quais atribui valor e de seu sentimento de pertencimento a determinados espaços geográficos.

A formação dessa estrutura e funcionamento complexos é um processo que resulta de uma construção simultaneamente individual e social (Berzonsky, 2011; Harter, 2011; Mead, 1913; Vignoles et al., 2011). Cada um de nós constrói sistemas particulares de representações de si na interação ativa e dialética com o mundo social. Ao confrontar nossas representações de si e do mundo com os conteúdos e experiências do meio, podemos ampliar, suprimir, internalizar e criar conteúdos e os significados que lhes atribuímos, bem como construir novas e mais complexas coordenações entre conteúdos e significados (Amiot et al., 2007; Harter, 2012; Silva, 2023; Silva & Araújo, 2023, 2026). Este processo resulta da ação construtiva que fazemos no plano mental, mas também sofre influência do contexto histórico e dos conteúdos do meio (ex.: conceitos e normas), do modo como somos narrados pelo outro, do arranjo social de nossas experiências, de nossa posição de classe, raça e gênero, e do campo de possibilidades e desafios que se nos apresentam nos âmbitos social, político, econômico e cultural. A identidade, portanto, não é fixa e não resulta de uma descoberta decorrente de um exercício de introspecção, conforme advogam determinadas perspectivas que evocam a existência de um self autêntico (Waterman, 2011).

Assumimos, portanto, o construtivismo como perspectiva epistemológica sobre a construção e o funcionamento da identidade, o que demarca nossa posição em relação às práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas tendo a identidade como conteúdo e objetivo. Nas seções a seguir, nos dedicamos a descrever o processo de desenvolvimento da identidade da infância à adolescência e estabelecer relações com as práticas pedagógicas que podem ser levadas a cabo no ambiente escolar com vistas à contribuir com sua construção.

O DESENVOLVIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES DE SI NA INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Diversos estudos e autores concordam que antes da adolescência ainda não há uma identidade constituída nos termos definidos por nós na seção precedente. O que há é um senso de

individualidade e agência, e representações de si que vão progressivamente se coordenando e complexificando até a formalização da identidade (Erikson, 1976; Harter, 2012; Vignoles et al., 2011). Nessa seção, descreveremos esse percurso de desenvolvimento na infância.

A representação de si emerge, no curso do desenvolvimento psicossocial, ao redor dos dois anos de idade (Belsky, 2010; Mascolo & Fischer, 2006; Piaget, 1996). Antes disso, a criança estabelece fronteiras entre o eu e o mundo, mas ainda não dissocia o eu e o mundo por completo, pois, dada a ausência da capacidade de representação, é incapaz de evocar a existência dos objetos (o que inclui a si mesma) como algo permanente, independentemente de sua presença, ação ou percepção material imediata. Nessa etapa do desenvolvimento, a criança passa a ter consciência de seu corpo e de características físicas, adquire maior agência (ex.: na afirmação de desejos e sentimento de frustração) e passa a sentir emoções morais como a vergonha ao sentir-se desaprovada (Mascolo & Fischer, 2006).

Entre os 1,5 e 6 anos de idade, aproximadamente, com o desenvolvimento da linguagem, a criança passa a organizar a realidade na forma de conceitos construídos intersubjetivamente e socialmente. Como consequência, adquire a capacidade de descrever, explicar e avaliar tanto o mundo físico e social quanto a si mesma (Harter, 2012; Piaget, 1996, 2014). Passa, progressivamente a recorrer às palavras como recurso simbólico para se diferenciar do outro e se autodefinir, inicialmente com ênfase em aspectos concretos, como suas ações e habilidades (“eu corro”, “eu sei desenhar”). Junto a isso, se torna capaz de: relacionar diferentes representações simples de si e do mundo, o que faz com que passe a se comparar com o outro (“sou mais rápido que meu amigo”); encadear melhor relações de causalidade e, assim, sentir-se responsável por determinadas ações, buscando reparações (Damon & Hart, 1988; Harter, 2012; Mascolo & Fischer, 2006); cooperar em ações comuns monitorando socialmente suas tentativas de comunicação para verificar se são compreensíveis e racionais para o outro (Tomasello, 2021); e complexificar a dimensão moral de si mesma e sentimentos sociomorais como vergonha (“minha mãe me acha uma má pessoa”), culpa (“eu machuquei a minha amiga”) e raiva (ex.: sentir indignação por considerar que foi tratado de modo desigual) (Mascolo & Fischer, 2006). Estes autores salientam que a partir dos 3 anos surgem mecanismos defensivos do *self* (si mesmo) ligados à culpa, em que a criança passa, ativa e deliberadamente, a justificar ações, minimizar responsabilidades e negar transgressões.

Nessa fase, a criança tende a superestimar suas capacidades e afirmar que é muito boa em diferentes atividades, embora possa produzir sentimentos negativos ao se perceber desvalorizada na comparação com o outro. Competências físicas, cognitivas, sociais e comportamentais ainda aparecem como representações relativamente independentes e a criança tem dificuldade de conciliar representações de si aparentemente contraditórias e depreender sínteses integradoras sobre si mesma (Harter, 2012).

Nessa fase do desenvolvimento, que compreende a primeira infância, é preciso que a escola e seus educadores reconheçam os limites, desafios e potencialidades do desenvolvimento das representações de si e suas implicações psicossociais. As intervenções educacionais podem favorecer formas progressivamente mais elaboradas de representação de si ao oferecer às crianças oportunidades de reconhecer, nomear e refletir sobre suas próprias características, emoções, preferências e competências, evitando tanto avaliações rotuladoras (“você é bagunceiro”) quanto comparações competitivas entre pares. Pais e professores podem valorizar esforços, estratégias, progressos e conquistas concretas, ajudando a criança a perceber mudanças em relação a si mesma (“antes você precisava de ajuda; agora consegue fazer uma parte sozinho”) e a diferenciar e coordenar domínios de competência (“você já desenha com bastante detalhe, mas ainda está aprendendo a recortar”). Também é importante ajudá-la a integrar características aparentemente contraditórias, mostrando, por exemplo, que uma mesma pessoa pode ser corajosa em algumas situações e sentir medo em outras, ou ficar brava com um amigo e continuar gostando dele. Conversas sobre emoções, mobilização de narrativas autobiográficas, desenhos e atividades sobre “quem sou eu” podem contribuir para a consciência de si e ampliar o repertório de atributos utilizados nas autodescrições (Moreno & Sastre, 2002). Nesse processo, o adulto deve atuar como mediador, oferecendo feedback afetivamente acolhedor, específico e realista, de modo que a criança avance de representações concretas, dicotômicas e excessivamente positivas para uma compreensão de si mais integrada e coerente, preservando, ao mesmo tempo, um sentimento positivo de valor pessoal (Harter, 2012; Mascolo & Fischer, 2006).

Ao sistematizar estudos sobre representações de si e emoções morais na primeira infância, Moscolo e Fisher (2006) destacam a importância de intervenções dos educadores sobre conflitos morais e os sentimentos de vergonha, culpa e raiva, que descrevam o episódio, nomeiem os sentimentos, suas causas e consequências, reconheçam o sentimento da criança, ajudem a reconhecer o estado interno do outro - caso haja um dano físico ou psicológico - e apresentem referências do que se espera. São intervenções que favorecem o desenvolvimento de significados morais que passam a mediar a regulação e a experiência do sujeito consigo mesmo na relação com o outro.

Até os 6 anos, aproximadamente, a criança é incapaz ou tem muita dificuldade de reconhecer a existência de dois pontos de vista diferentes ou contraditórios sobre um mesmo fenômeno e coordená-los, produzindo sínteses conciliatórias (Belsky, 2010; Inhelder & Piaget, 1976). Isso inclui sua dificuldade de integrar representações de si em uma estrutura superordenada que as abarque e de produzir sínteses sobre si mesma (Harter, 2012). É graças à construção da estrutura cognitiva de reversibilidade do pensamento¹ que ela adquire a capacidade de coordenar seu ponto de vista com o do outro ou com diferentes representações de si para lidar com contradições e tornar o pensamento mais estável (Inhelder & Piaget, 1976; Piaget, 1996).

Entre os 6 e os 11 anos, a criança passa a construir representações de si mais estáveis, que se conservam em contextos variados e no curso do tempo, bem como a construir, ao final dessa fase, níveis superiores de generalização na forma de categorias que sintetizam múltiplos traços (ex.: ser bom em matemática, em desenho e na escrita significa ser inteligente). Passará, igualmente, a elaborar uma avaliação global de si e uma autoestima progressivamente mais generalizada, a partir da coordenação de como se avalia em distintos contextos, para diferentes pessoas que lhe são caras, segundo diferentes parâmetros do que julga desejável. Além disso, a criança passa a se definir cada vez mais com base não apenas em atributos físicos e em suas ações, mas em características internas e psicológicas (“sou inteligente”, “sou tímido”) (Damon & Hart, 1988; Harter, 2012), a evocar mais memórias autobiográficas (McAdams, 2001) e a integrar identidades coletivas às representações de si (Amiot et al., 2007).

Do ponto de vista moral, a crescente capacidade de coordenar perspectivas permite à criança compreender de maneira mais complexa as intenções, os sentimentos e os pontos de vista envolvidos nas relações interpessoais. Progressivamente, ela também passa a se reconhecer como agente moral, capaz de avaliar suas próprias ações à luz de valores, regras e expectativas sociais, antecipar suas consequências para outras pessoas e experimentar maior consciência de sentimentos autorregulatórios, como culpa, vergonha e orgulho. Nesse processo, conteúdos morais podem passar a integrar suas representações de si — por exemplo, quando a criança não apenas reconhece que determinada ação foi justa ou generosa, mas começa a conceber a si mesma como alguém que procura “ser justa”, “ajudar os outros” ou “cumprir o que promete” (Kingsford et al., 2018).

Por outro lado, a predominância de um pensamento concreto (Inhelder & Piaget, 1976; Piaget, 1996) faz com que, nessa fase, as crianças costumem pensar nos atributos pessoais, sobretudo psicológicos, de modo predominantemente isolado, fragmentado, sem conseguir coordená-los e lidar com contradições internas, o que gera conflitos sobre suas representações de si no final da infância e início da adolescência. E, apesar de evocar a memória autobiográfica como um componente autodefinidor, nessa fase a criança ainda não coordena de modo coerente e tematicamente organizado passado, presente e futuro, de modo a compor uma narrativa de vida que defina uma identidade (McAdams, 2001). Tampouco integra entre si múltiplas identidades coletivas (Amiot et al., 2007). Além disso, a criança ainda opera um autocentrismo diante de conflitos em que há posicionamentos pessoais contraditórios, muitas vezes ignorando a diversidade de perspectivas envolvidas e as diferentes soluções possíveis (Inhelder & Piaget, 1976).

De acordo com Vignoles et al. (2006), a construção e reconstrução da identidade ao longo da vida — o que inclui o desenvolvimento das representações de si na infância — responde a 6 motivações, que concernem a diferentes necessidades psicológicas e sociais:

- 1) Autoestima: necessidade de produzir sentimentos positivos sobre si mesmo;

¹ Refere-se à capacidade de executar, em plano representativo, uma operação e revertê-la ao estado original, conservando o estado inicial e final. Possibilita diferenciar variáveis e coordená-las (Inhelder & Piaget, 1976).

- 2) Continuidade: necessidade de sentir-se a mesma pessoa ao longo do tempo;
- 3) Distintividade: necessidade de perceber-se singular e diferente dos outros;
- 4) Pertencimento: necessidade de integrar grupos e relações sociais significativas;
- 5) Eficácia: necessidade de sentir capacidade de agir e produzir efeitos no mundo;
- 6) Significado: necessidade de atribuir sentido à própria existência.

Estas motivações, juntamente com os conceitos e dados apresentados anteriormente, devem servir de parâmetros para a assunção da responsabilidade da escola de tornar a identidade um objeto e objetivo de ensino-aprendizagem. Esta fase do desenvolvimento das representações de si, que se circunscreve aos anos iniciais do Ensino Fundamental, demanda dos educadores intervenções e práticas que convoquem as crianças a mobilizar sua personalidade, refletir sobre seus pensamentos, sentimentos e ações, se autorregular na direção de competências que deseja desenvolver, lidar com pontos de vista contraditórios e coordenar perspectivas diferentes sobre si mesmas e nas suas relações com o outro e a coletividade, de modo a complexificar suas capacidades de integração das representações de si em estruturas superordenadas. É igualmente importante criar condições para elas evocarem memórias autobiográficas e reconhecerem seus efeitos sobre a constituição pessoal: os eventos e pessoas significativos, as causas e consequências para si, para terceiros ou para a coletividade, o que aprenderam e o que poderia ter sido diferente.

Deve-se também auxiliar as crianças a reconhecer os princípios morais subjacentes às regras que regulam as relações sociais e a compreender os conflitos sociomoraes em sua complexidade, evitando soluções simplistas. Isto é, deve-se possibilitar às crianças reconhecer os componentes pessoais (histórias de vida, sentimentos, dificuldades, etc.) e sociais (necessidade de pertencimento, sentimento de exclusão e relações de poder) implicados em um conflito. Em vez de oferecer prontamente uma solução ou reduzir os conflitos a oposições binárias entre “certo” e “errado”, cabe ao educador formular perguntas que promovam descentração e reflexão: “Como cada pessoa envolvida compreendeu o que aconteceu? Por que podem ter entendido a situação de maneiras diferentes? Como cada uma se sentiu? Alguém foi prejudicado? O que poderia ser feito de outra maneira? Que solução seria justa?”

Tais intervenções devem ser feitas no cotidiano das relações que permeiam o ambiente escolar, mas também estruturadas na forma de práticas regulares integradas ao currículo escolar e a diferentes áreas do conhecimento.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DA ADOLESCÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A construção da identidade é uma das principais construções psicossociais da adolescência e do início da idade adulta (Arnett, 2000; Erikson, 1976). Isso se deve, de um lado, à necessidade de o sujeito, cada vez mais autônomo e descolado do universo infantil, responder para si mesmo e para a sociedade quem ele é e como irá viver e atuar no mundo em relação a temas como trabalho, religião, relacionamentos, política e moralidade (Erikson, 1976; Moshman, 2011). De outro lado, decorre do advento da capacidade cognitiva de fazer representações mais abstratas (operações formais), que lhe possibilitam coordenar múltiplas representações de si, que na infância se encontravam segmentadas, em um sistema supraordenado coerente que integra elementos abstratos (Harter, 2012; McAdams, 2001), bem como pensar e explorar campos de possibilidades sobre si e sobre o mundo, testando múltiplas variáveis e hipóteses em um plano abstrato e independentemente da realidade concreta (Inhelder & Piaget, 1976; Moshman, 2011).

No início da adolescência, o sujeito passa a integrar representações de si diferentes, contraditórias e associadas a diferentes contextos (“sou extrovertido com amigos, tímido na escola”), mas ainda pode ter dificuldade de sintetizar e elaborar contradições internas, mais abstratas e da ordem da personalidade e dos afetos (valores e crenças, por exemplo). A capacidade de elaborar esse tipo de contradição tende a se desenvolver no final da adolescência e início da idade adulta (Harter, 2012).

É também na adolescência que o sujeito passará a formular uma narrativa de vida, que, consoante McAdams (2018), constitui um componente inalienável da identidade pessoal. Nesta fase do

desenvolvimento, a vasta coleção de memórias autobiográficas passa a ser organizada temporal e tematicamente, configurando uma história acerca de como o sujeito se tornou a pessoa que é e de quem deseja e pode vir a ser, configurando uma identidade narrativa. Nas palavras de Erikson (1958, p. 111, tradução nossa), é nessa etapa da vida que o sujeito passa a compreender “[...] a vida em uma perspectiva contínua, tanto de um ponto de vista retrospectivo, quanto prospectivo”.

A construção de uma identidade narrativa está relacionada a uma das funções centrais atribuídas por Erikson (1963) à identidade: a função de integração de necessidades, motivações, crenças, atributos da personalidade e identificações com conteúdos (entre outros elementos da individualidade); e de integração na sociedade, que se manifesta no compromisso maior ou menor com papéis sociais e ideologias de uma cultura. Segundo McAdams (2018), a identidade narrativa integra os diferentes elementos das representações de si tanto em sentido sincrônico quanto diacrônico. Em sua dimensão sincrônica, ela articula diferentes valores, papéis sociais e atitudes que o sujeito considera centrais em sua representação de si no presente. A narrativa de vida produz, assim, um sentido de unidade pessoal, permitindo compreender como a pessoa permanece sendo a mesma em diferentes contextos e situações a partir dos conteúdos que reconhece como centrais em sua representação de si. Em sua dimensão diacrônica, por sua vez, a narrativa de vida possibilita ao sujeito integrar passado, presente e futuro, conferindo inteligibilidade ao processo pelo qual se tornou quem é e, ao mesmo tempo, projetando a pessoa que poderá vir a ser. É nesse sentido que se pode afirmar que a narrativa de vida é, simultaneamente, produto e construtora da identidade (McAdams, 2018).

Outra característica da identidade que marca a adolescência e início da idade adulta é a centralidade de determinados conteúdos para a identidade pessoal, que, por sua importância para o sujeito, se tornam valores que organizam sua identidade. Desde a infância, os valores vão sendo construídos a partir do vínculo afetivo que o sujeito estabelece com aquilo que é objeto de seu conhecimento (pessoas, situações, conceitos, normas e si mesmo) e dos significados que atribui ao conteúdo que o objeto manifesta (conteúdos como autorrespeito, justiça social, lealdade, conhecimento), conferindo importância aos conteúdos e convertendo-os em um valor pessoal (Piaget, 2014). Tais valores vão, no curso do desenvolvimento, se integrando às representações de si e se coordenando em sistemas (Araújo, 1998; Blasi, 1995, 2004; Silva, 2023). Aqueles conteúdos que para o sujeito têm maior importância na definição da identidade, tendem a ser aqueles dotados de maior carga afetiva, que são significados cognitivamente como importantes, que se vinculam a diferentes representações de si e se coordenam com outros valores, formando uma rede coesa de conexões, desempenhando um papel destacado na coordenação do sistema de representações de si e, conseqüentemente, na organização da identidade (Silva, 2023; Silva & Araújo, 2023).

De acordo com o modelo de estados da identidade, cuja matriz teórica é a tradição fundada por Erikson (1976), a formação da identidade é caracterizada por dois processos, quais sejam: o estabelecimento de compromissos com determinados domínios de conteúdos (família, trabalho, moral, religião, amigos, política, entre outros) e a exploração ativa de alternativas disponíveis na sociedade para o estabelecimento destes compromissos. Esses processos podem ser experienciados de quatro formas diferentes na construção da identidade, denominadas estados da identidade: I) identidade estabelecida (*identity achievement*): o sujeito possui compromissos consistentes e marcados por investimento pessoal em relação aos referidos domínios, compromissos estes definidos mediante um processo de exploração ativa; II) moratória (*moratorium*): não há compromissos definidos, mas há a busca ativa em alcançá-lo; III) identidade pré-estabelecida ou fechada (*foreclosure*): compromisso estabelecido sem exploração pessoal autônoma, mas pela reprodução dos valores e crenças de figuras de referência; IV) difusão (*diffusion*): não há compromisso e nem processo exploratório (Marcia, 1966; Schwartz et al., 2015).

Pesquisas indicam que exploração e compromisso são processos contínuos, reversíveis e dependentes das interações entre sujeito e contexto (Cramer, 2017; Fadjukoff et al., 2016; Vignoles et al., 2011). Também os conteúdos definidores da identidade podem mudar ao longo do tempo (Fadjukoff et al., 2016) e o grau de compromisso com diferentes domínios de conteúdos pode variar na identidade (McLean et al., 2016). Uma pessoa pode apresentar identidade estabelecida no domínio profissional e, simultaneamente, estar em difusão nos domínios político ou religioso. A esse respeito, Fadjukoff (2016) enfatiza que o estado de difusão para um domínio não significa imaturidade da identidade, pois pode

apenas indicar que aquele aspecto não é relevante para o sujeito. De modo complementar, Croceti et al (2008) propõem a “reconsideração” como um terceiro processo na construção da identidade, que se caracteriza pela comparação dos compromissos atuais com alternativas quando eles deixam de ser satisfatórios. Este caráter aberto e não linear da identidade deve ser ponderado, pois diversas pesquisas sustentam que a identidade estabelecida e aqueles conteúdos com maior centralidade tendem a apresentar maior estabilidade no tempo e diante de mudanças contextuais (Aquino et al., 2009; Cramer, 2017; Fadjukoff et al., 2016; Silva, 2020).

A constituição de uma identidade estabelecida é um processo complexo que começa a se formalizar no início da adolescência, mas que costuma ocorrer somente no final da adolescência e início da idade adulta. E, para muitas pessoas, se consolida ainda mais tardiamente, por volta dos 30 anos de idade (Fadjukoff et al., 2016). Tais dados atestam que a identidade não é resultado de um processo de maturação natural ou de desvelamento, mas decorre de uma construção feita pelo sujeito na interação dialética com o mundo social.

No que concerne aos tipos de conteúdos que configuram a identidade, pesquisas desenvolvidas em diferentes campos e perspectivas revelam a baixa incidência dos domínios moral e político (Danza & Arantes, 2019; Fadjukoff et al., 2016; Malin et al., 2015; McLean et al., 2016; Silva, 2020). Este é um dado particularmente relevante no contexto de sociedades marcadas por desigualdades sociais, mudanças climáticas, intolerância à diversidade e ameaças à democracia, problemas que precisam ser enfrentados mediante o compromisso ativo nos planos individual e coletivo. A centralidade de valores morais e políticos para a identidade é um fenômeno que ocorre a partir da adolescência (Blasi, 1995; Damon & Hart, 1988; Erikson, 1976; Moshman, 2011) e é apontada como um forte motivador do engajamento em ações morais, políticas e de cidadania (Colby & Damon, 1992; Hertz & Krettenauer, 2015; Pancer et al., 2007; Pliskin et al., 2025; Silva, 2026; Van Zomeren et al., 2008). Isso ocorre, do ponto de vista do funcionamento psicológico, porque o sujeito tende a agir com a finalidade de preservar a coerência de seu sistema de valores e uma autoimagem positiva construída em função deste sistema (Blasi, 1984; Damon & Hart, 1988; Krettenauer, 2024), sobretudo quando considera que sua identidade é uma construção pessoal ativa, pela qual se responsabiliza (Blasi, 1993).

A construção de uma identidade estabelecida, que integre a seus interesses pessoais compromissos com o outro e a coletividade é um desafio do qual a escola não pode se alienar, sob pena de negligenciar uma dimensão fundamental da formação humana pela qual é responsável. De um lado, uma identidade estruturada tem sido associada a indicadores de bem-estar, propósito de vida, menor depressão e ansiedade, além de ser um fator de proteção contra comportamentos de risco (Schwartz et al., 2015). De outro lado, uma identidade orientada pelo compromisso com questões morais e políticas é, não apenas um fator que potencializa os referidos indicadores (Damon, 2025; Körner et al., 2026), como também um objetivo formativo incontornável para o desenvolvimento de sociedades mais justas, solidárias, democráticas e sustentáveis.

A adolescência é uma fase em que a integração de identidades sociais às representações de si ganha relevância inédita. A busca por um continente de individuação e autonomia em relação à família converte os grupos de pares em “laboratórios sociais” de experimentação identitária e espaços de validação. No início da adolescência, o pertencimento a um grupo social torna-se um importante organizador da identidade em formação (Tanti et al., 2011), em um contexto marcado por inseguranças diante das transformações físicas e psicossociais e por novas demandas de sociabilidade. Em pesquisa sobre como os domínios educacional e das relações interpessoais operam na formação da identidade de adolescentes, Albarello, Crocetti e Rubini (2018) identificaram uma forte influência da identidade coletiva de estudante e de identidades de grupos de pares sobre a configuração da identidade pessoal no início da adolescência e uma influência leve a moderada ao final dela. É também nessa fase que começam a ser estabelecidos vínculos com identidades coletivas nos domínios religioso (a comunidade da igreja), político (movimento estudantil, partidos políticos), artístico (gêneros musicais que representam um estilo de vida), entre outros (Belsky, 2010).

O papel da escola na construção de identidades na adolescência

A assunção da escola como instituição responsável por promover uma educação para a construção da identidade de crianças e adolescentes exige estruturar práticas que contribuam com um processo que é tão desafiador e complexo quanto importante para suas vidas e para o conjunto da sociedade.

Nesse sentido, Kornet e colaboradores (2026) destacam o papel de ambientes com diversidade, orientados à problematização de si e do mundo, ao confronto entre pontos de vista diferentes e contraditórios, e que favoreçam a reflexão, o questionamento, o posicionamento pessoal e o respeito à diversidade. Segundo os autores, ambientes, como as escolas, que reúnem essas características favorecem o desenvolvimento da identidade e a construção de representações de si mais complexas, isto é, que integrem múltiplos conteúdos e identidades sociais, de diferentes formas e em diferentes níveis (Amiot et al, 2007). De acordo com Roccas e Brewer (2002), uma identidade mais complexa gera maior flexibilidade cognitiva, resiliência, tolerância intergrupal e menor tendência ao preconceito.

Em linha complementar, Peterson e colaboradores (2004) demonstram que epistemologias que acreditam em dogmas, conhecimentos imutáveis e que não reconhecem a legitimidade de diferentes perspectivas sobre questões relevantes estão mais associadas a identidades fechadas e apresentam tendência autoritária, ao passo que epistemologias que integram contradições em uma perspectiva dialética estão mais associadas a identidades estabelecidas e a medidas de autoconfiança e abertura a opiniões diferentes. A partir desses achados, os autores defendem que a escola deve proporcionar diversidade, conflito, autonomia e agência.

Em consonância com essa proposição, nos interessa esclarecer que o conflito no contexto escolar é assumido não como algo a ser evitado ou suprimido, mas como um importante veículo de construção de conhecimento, de valores e identidades. De acordo com Johnson e Johnson (2017), os conflitos podem ser classificados em quatro tipos: I) intrapessoal, quando ocorre no interior do indivíduo, envolvendo dilemas, valores e emoções; II) interpessoal, quando se estabelece entre duas pessoas em função de divergências de interesses, percepções ou expectativas; III) intragrupal, quando emerge dentro de um mesmo grupo, geralmente associado a disputas de poder, papéis ou pertencimento; e IV) intergrupal, quando envolve diferentes grupos, sendo marcado por identidades coletivas, estereótipos e disputas por reconhecimento ou espaço. O conflito, em nossa perspectiva, não é sinônimo de beligerância, mas de inaptações que ocorrem na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e/ou entre diferentes atores: sujeitos, grupos de pares, identidades sociais ou instituições (Puig, 1998). Tal inaptação deriva das diferenças ou contradições entre interesses, conhecimentos, valores, atitudes, dentre outros elementos implicados no conflito; e exige uma resposta, que pode se desdobrar em mudanças em um ou mais de um dos elementos. Do ponto de vista psicológico, o conflito provoca no sujeito a necessidade de ampliar, resignificar ou reorganizar seus saberes a fim de compensar a perturbação causada em seu sistema cognitivo e emocional (Coll, 2004; Piaget, 2015), o que também pode se aplicar às representações de si.

Destarte, a escola deve organizar situações de aprendizagem que possibilitem deflagrar conflitos – por exemplo, debates em que os estudantes precisam adotar um posicionamento - e que deem espaço para que os conflitos próprios das relações humanas sejam discutidos e encaminhados, tal como é proposto pelas assembleias escolares (Araújo, 2015), sempre convocando os estudantes a refletirem sobre os pensamentos, sentimentos e representações de si e do outro. A reflexão simultânea sobre si e o outro é um aspecto de suma importância, afinal, uma identidade se forja no reconhecimento daquilo que é único e do que compartilhamos com o outro. Isto exige aproximação, contraste, distinção e também a ação do outro sobre o sujeito mediante trocas intersubjetivas em que o outro comunica ao sujeito seus traços de personalidade, atitudes, hábitos, valores, contradições, entre outras características que se tornarão objeto de reflexão na definição da própria identidade (Mead, 1913).

Danza e Silva (2020) apresentam uma série de práticas pedagógicas que podem contribuir para que os estudantes construam identidades e projetos de vida. Um projeto de vida é uma expressão da identidade, dos valores e compromissos que organizam os objetivos de vida do sujeito, mas também inclui a ação concreta do sujeito para alcançá-los (Damon, 2025), o que não é um pressuposto da identidade. Por tal razão, adotar o projeto de vida como objeto e objetivo da escola é um caminho para

se trabalhar com a construção da identidade e para possibilitar que os sujeitos pensem sobre como suas identidades se posicionam concretamente diante das demandas do mundo adulto, como seus valores e objetivos mais centrais se materializam em ações. Tributários desta perspectiva, Danza e Silva (2020) preconizam diferentes modalidades de práticas pedagógicas (atividades, sequências didáticas e projetos) em que os estudantes assumem um papel ativo, por exemplo, voltadas ao autoconhecimento sobre componentes psicológicos e sociais - condição de classe, raça, gênero e identidades sociais; à autorregulação em virtude de conhecimentos, estados emocionais, habilidades e comportamentos que o sujeito deseja modificar, aprimorar ou adquirir; à conceituação dos processos de construção da identidade pessoal e social - identificar o estado da identidade em que se encontra para diferentes domínios e quais identidades sociais compõem a identidade pessoal; e à elaboração da narrativa de vida.

No tocante à narrativa de vida, pode-se estruturar situações de aprendizagem em que precisem eleger e refletir sobre memórias autobiográficas significativas, organizá-las e encadeá-las de modo aberto ou em torno de um ou mais domínios de conteúdo para explicar a pessoa que se tornaram e para projetar o futuro que desejam (Danza & Silva, 2020; Puig, 1998). Trata-se de uma estratégia que contribui com a tomada de consciência de si, ajuda a organizar as representações de si em uma unidade coerente e a pensar sobre o sentido que desejam projetar para suas vidas em função de seus valores, preocupações e compromissos mais centrais (McLean et al., 2016; Silva & Danza, 2022).

Danza e Silva (2020) também enfatizam a importância de que sejam trabalhados diferentes domínios de conteúdos que podem constituir uma identidade e um projeto de vida: carreira profissional, família, amizades, relacionamentos amorosos, política, moral, entre outros. Os autores defendem a necessidade de que os estudantes explorem estes domínios de forma ativa e crítica, dialogando com seus pares e com o conhecimento científico e cultural, posicionando-se diante de temas complexos e controversos, bem como participando de ações dentro e fora do ambiente escolar. Dos domínios referidos, a carreira profissional é aquela em que a escola, via de regra, dedica maior investimento enquanto muitos dos outros ocupam posição marginal ou sequer são tematizados, a despeito da importância para a vida das pessoas.

Aqui nos interessa dar especial destaque aos domínios da moral e da política, dada sua baixa frequência na identidade (Schwartz et al., 2015; Silva, 2020) e nos projetos de vida (Danza & Arantes, 2019; Malin et al., 2015). Em um mundo atravessado pelos problemas sociais e ambientais que apontamos alhures, a escola deve assumir, como um imperativo moral, o compromisso com a construção de identidades morais e políticas orientadas ao engajamento por uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. Entre as diferentes estratégias de que se pode lançar mão (Puig, 1998), figura a Aprendizagem por Projetos Sociais (*service learning*), uma abordagem em que os estudantes são desafiados a desenvolver projetos de intervenção sobre problemas sociais e ambientais reais que afetam um grupo de pessoas, uma comunidade ou a sociedade de modo mais amplo (Martín, 2025; Puig, 2009). Trata-se de uma metodologia que pode contribuir para a integração de valores morais e políticos à identidade (Beaumont et al., 2006; Colby et al., 2007; Silva & Araújo, 2021). Na medida em que os sujeitos problematizam, estudam e intervêm sobre situações e pessoas reais com as quais entram em contato, os conteúdos valorativos abarcados pelo tema do projeto tornam-se objeto sistemático de reflexão com o qual podem estabelecer vínculo afetivo em virtude da intensidade da experiência emocional em que estão implicados. E, mais do que isso, a experiência possibilita que se reconheçam como agentes morais e sujeitos políticos capazes de transformar a realidade, o que constitui um vetor de integração de valores às suas representações de si (Silva & Araújo, 2021).

Sendo a identidade uma construção que resulta da exploração, a um só tempo, de si e do mundo, a escola deve criar condições para que esse processo exploratório seja levado a cabo pelos estudantes de forma autônoma, ativa e consciente. Porquanto a identidade é uma construção aberta a mudanças no curso da história de vida, o caráter autônomo e ativo deve pautar a mediação feita pela escola, com vistas a evitar a estruturação de identidades fechadas que assujeitem o estudante às determinações de terceiros (Berzonsky, 2011) e a possibilitar que atualizem, revisem e modifiquem sua organização identitária sem alienar sua própria agência deste processo.

Por fim, nos interessa fazer uma breve incursão nos desafios da escola para promover uma educação que contribua para a construção autônoma e ativa de identidades em um contexto de expressiva

influência das mídias sociais na produção da autoimagem e da autoestima, nos processos de sociabilidade e de formação moral e política.

As redes sociais interferem diretamente na forma como os sujeitos se representam e avaliam a si mesmos, na medida em que a autoimagem e a autoestima passam a ser mediadas por métricas de visibilidade — curtidas, comentários, seguidores — e por comparações constantes com padrões de beleza, sucesso e status amplamente idealizados. Esse processo é agravado pela dissolução da fronteira entre o público e o privado, que expõe experiências, escolhas e sentimentos, antes reservados à esfera íntima, ao julgamento de um público difuso, tornando a construção identitária mais vulnerável à aprovação alheia do que à elaboração autônoma de sentido. A esse cenário soma-se o papel dos algoritmos, que, ao selecionar e reforçar conteúdos afins às preferências já manifestadas pelo usuário, tendem a fechar o sujeito em “bolhas” de convívio moral e político homogêneas.

Segundo Spears (2021), o anonimato e a ausência de presença física, ao contrário do que se poderia supor, podem intensificar a despersonalização e a coesão em ambientes virtuais, sobretudo quando a identidade grupal se torna saliente. Na mesma direção e ainda segundo o autor, a teoria da autocategorização demonstra que os membros de um grupo são percebidos como fontes legítimas de informação por compartilharem uma perspectiva comum do mundo, o que faz da conformidade uma forma de aceitação genuína — e não apenas de submissão — e favorece a polarização, na medida em que os sujeitos buscam posições prototípicas do grupo para se diferenciarem de grupos diferentes (*outgroups*); quanto maior a identificação, maior a conformidade às normas do grupo, o que faz com que membros periféricos se esforcem demasiadamente para se adequar a fim de provar para si e para os demais seu pertencimento. O resultado disto pode ser uma baixa tolerância ao divergente e uma tendência a identidades mais fechadas, simplificadas pela exploração de um repertório reduzido de alternativas e, por isso mesmo, mais suscetíveis a posturas autoritárias (Peterson et al., 2004; Körner et al., 2026).

Diante desse quadro, cabe à escola afirmar-se como um espaço de resistência a essas tendências, contrapondo, à lógica de fechamento algorítmico, experiências que ampliem — e não restrinjam — o horizonte de possibilidades identitárias dos estudantes em relação aos mais variados domínios de conhecimentos e que possibilitem a manifestação da diversidade que compõe uma sala de aula e uma escola, com suas diferenças e contradições de repertório, visões de mundo, valores e projetos de vida.

Cabe reconhecer, contudo, que as mídias sociais não são necessariamente empobrecedoras da identidade. Usadas de modo crítico e reflexivo, podem ampliar o repertório de referências, experiências e vínculos disponíveis aos sujeitos na sua e em outras culturas, favorecendo formas mais complexas de organização identitária. De acordo com Amiot e colaboradores (2007), quanto maior a complexidade com que um sujeito organiza suas múltiplas identidades sociais, maior a flexibilidade cognitiva, menor a tendência ao preconceito e maior a tolerância intergrupal.

Para fomentar essa complexidade, cabe à escola trazer para a sala de aula e para os demais espaços de convívio os debates que circulam nas redes sociais, colocando em jogo as diferenças e contradições entre perspectivas de grupos distintos e no interior de cada grupo, de modo a provocar o pensamento crítico e autocrítico, bem como romper bolhas e enfrentar posicionamentos fechados. É igualmente relevante problematizar com os estudantes os riscos que as redes sociais oferecem à construção da identidade — a exemplo dos padrões de beleza e de status que elas naturalizam e amplificam — e discutir, de forma explícita, a diferença entre o que circula no mundo virtual, frequentemente editado, seletivo e performático, e o que de fato ocorre na vida para além das telas.

Soma-se a isso a importância de que as questões morais e políticas inscritas na área pública das redes sociais sejam pautadas pela escola nessa perspectiva e de que o ambiente virtual seja considerado uma possibilidade de intervenção sobre a coletividade, visando à justiça social e ao bem comum. Este pode ser um caminho para prevenir e enfrentar a intolerância e a radicalização política (Törnberg, 2022), que hoje se articula, no Brasil e no mundo, em um projeto autoritário de desmonte de direitos sociais e enfraquecimento das balizas democráticas. Deste modo, a escola poderá converter a experiência das redes sociais, hoje central na sociabilidade juvenil, em oportunidade de formação de identidades mais autônomas, críticas e orientadas à construção de sociedades mais justas, solidárias, democráticas e sustentáveis.

Por fim, até aqui abordamos como a escola pode contribuir com a construção autônoma e crítica de identidades com compromisso político e social. Gostaríamos de acrescentar a essa discussão a via inversa dessa relação, isto é, as contribuições que a identidade pode aportar para a escola. Ora, se a conexão da vida pessoal, dos conhecimentos, experiências e interesses dos estudantes com os objetos de conhecimento escolares confere maior sentido à experiência de aprendizagem e torna-a mais significativa (Coll, 2004; Dewey, 1971; Freire, 2005; Piaget, 2015), incluir a identidade como elemento central das práticas escolares pode proporcionar mudanças substanciais na relação dos estudantes com a escola e com o conhecimento acadêmico. No contexto da irrupção da Inteligência Artificial, convocar os estudantes a mobilizar suas identidades no diálogo com os objetos de conhecimento escolar, posicionando sua biografia, o que pensam, sentem e como refletem sobre si mesmos, é uma forma de provocar o tensionamento entre o eu e o mundo e a manifestação de uma autoria que a Inteligência Artificial é incapaz de substituir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos demonstrar que a identidade é um constructo complexo e multidimensional, cuja construção mobiliza processos simultaneamente pessoais e sociais e se desenvolve progressivamente desde a infância, quando emergem as primeiras representações de si, até a adolescência, quando se consolidam narrativas de vida e compromissos com domínios de conteúdo que organizam a identidade e conferem ao sujeito senso de unidade e sentido em sua posição no mundo social adulto. Contudo, não obstante sua centralidade para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade, à identidade não é atribuída centralidade pela maior parte das escolas, sobretudo em sua integração com os domínios moral e político, decisivos para o engajamento dos sujeitos nos desafios sociais, ambientais e democráticos da atualidade.

Destarte, cabe à escola estruturar práticas pedagógicas intencionais, adequadas a cada fase do desenvolvimento, que favoreçam a exploração autônoma e ativa de si e do mundo, a coordenação de perspectivas contraditórias e a construção de identidades morais e políticas. Além do mais, em um contexto em que as mídias sociais têm forte presença na vida dos adolescentes, é preciso que a escola se posicione como um espaço de resistência às tendências de fechamento identitário, polarização e autoritarismo que podem ser fomentadas pela lógica algorítmica, sem deixar de reconhecer o potencial das redes de ampliar repertórios e produzir tensionamentos que podem ser valiosos para o desenvolvimento do pensamento crítico e de identidades complexas.

A identidade, portanto, deve figurar como objeto de conhecimento e como objetivo central do currículo e das práticas escolares, possibilitando, simultaneamente, conferir mais sentido ao processo de aprendizagem - ao conectá-lo com a vida dos estudantes - e contribuir com a construção crítica e autônoma de identidades comprometidas com uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. A ampliação de pesquisas que articulem explicitamente a identidade e a educação formal, sobretudo no contexto da realidade brasileira, é um passo importante para avançar nessa direção.

REFERÊNCIAS

- Albarello, F., Crocetti, E., & Rubini, M. (2018). I and us: A longitudinal study on the interplay of personal and social identity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(4), 689–702. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0791-4>
- Amiot, C. E., de la Sablonière, R., Terry, D. J., & Smith, J. R. (2007). Integration of social identities in the self: Toward a cognitive-developmental model. *Personality and Social Psychology Review*, 11(4), 364–388. <https://doi.org/10.1177/1088868307304091>
- Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., II, Lim, V. K. G., & Felps, W. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 123–141.

- Araújo, U. F. (1999). Conto de escola: A vergonha como regulador moral. Moderna.
- Araújo, U. F. (2015). Autogestão na sala de aula: As assembleias escolares. Summus.
- Araújo, U. F., Arantes, V. A., & Pinheiro, V. P. (2020). Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. Summus Editorial.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Beaumont, E., Colby, A., Ehrlich, T., & Torney-Purta, J. (2006). Promoting political competence and engagement in college students: An empirical study. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 249–270. <https://doi.org/10.1080/15512160600840467>
- Belsky, J. (2010). Desenvolvimento humano: Experienciando o ciclo da vida. Artmed.
- Berzonsky, M. D. (2011). A social-cognitive perspective on identity construction. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55–76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_3
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3(2), 178–210.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and moral personality: The process of moral integration. In W. Kurtines (Ed.), *Moral development: An introduction* (pp. 229–254). Allyn and Bacon.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 335–347). Lawrence Erlbaum Associates.
- Blasi, A., & Glodis, K. (1995). The development of identity: A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, 15(4), 404–433.
- Castells, M. (2018). O poder da identidade (R. V. Rodrigues, Trad.; 11a ed., Vol. 2). Paz e Terra.
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T., & Corngold, J. (2007). *Educating for democracy: Preparing undergraduates for responsible political engagement*. Jossey-Bass.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. Free Press.
- Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 107–127). Artmed.
- Côté, J. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity? An appraisal of the field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 3–25. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_2
- Cramer, P. (2017). Identity change between late adolescence and adulthood. *Personality and Individual Differences*, 104, 538–543. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.044>
- Damásio, A. (2013). O sentimento de si: Corpo, emoção e consciência. Temas e Debates.
- Damon, W. (2025). The psychology of purpose: A comprehensive approach. *Review of General Psychology*, 29(4), 395–406. <https://doi.org/10.1177/10892680251324154>
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.

- Danza, H. C. (2019). Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: Um estudo longitudinal sobre Educação em Valores [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].
- Danza, H. C., & Arantes, V. A. (2019). Juventude e as “mudanças do mundo”. In L. M. Caetano & S. C. da Silva (Orgs.), *Psicologia para pais e educadores: Vol. 2. Desenvolvimento moral e social* (pp. 29–40). Juruá.
- Danza, H. C., & Silva, M. A. M. da. (2020). Projeto de vida: Construindo o futuro. Ática.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Editora Nacional.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Erikson, E. (1976). *Identidade: Juventude e crise*. Zahar.
- Fadjukoff, P., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2016). Identity formation in adulthood: A longitudinal study from age 27 to 50. *Identity*, 16(1), 8–23. <https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121820>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (44a ed.). Paz e Terra.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Jorge Zahar.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Publications.
- Hertz, S. G., & Krettenauer, T. (2015). Does moral identity effectively predict moral behavior? A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129–140. <https://doi.org/10.1037/gpr0000062>
- Hitlin, S. A. (2003). Values as the core of personal identity: Drawing links between two theories of self. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 118–137.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Livraria Pioneira.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.
- Kingsford, J. M., Hawes, D. J., & de Rosnay, M. (2018). The moral self and moral identity: Developmental questions and conceptual challenges. *The British Journal of Developmental Psychology*, 36(4), 652–666. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12260>
- Körner, A., Eckstein, K., Mayer, A.-M., Jugert, P., & Noack, P. (2026). European identity in youth: Longitudinal dynamics and the role of school experiences. *Journal of Adolescence*.
- Krettenauer, T. (2024). Moral identity and its relevance for moral education: A brief history of the concept. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson (Eds.), *Handbook of moral and character education* (3rd ed., pp. 110–124). Routledge.
- Kroger, J. (2007). *Identity: The balance between self and other*. Routledge.
- Malin, H., Ballard, P. J., & Damon, W. (2015). Civic purpose: An integrated construct for understanding civic development in adolescence. *Human Development*, 58(3), 103–130.

- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- Martín, X. (Coord.). (2025). *Pensar el aprendizaje-servicio: Ideas, teorías y corrientes*. Graó.
- Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (2006). The co-development of self and socio-moral emotions during the toddler years. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Transitions in early socioemotional development: The toddler years*. Guilford.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.
- McAdams, D. P. (2018). Narrative identity: What is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, Cognition and Personality*, 37(3), 359–372.
- McLean, K. C., Syed, M., Yoder, J. B., & Greenhoot, A. F. (2016). The role of domain content in understanding identity development processes. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 60–75.
- Mead, G. H. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 10(14), 374–380.
- Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Moreno, M., & Sastre, G. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: Gênero e transversalidade* (A. V. Fuzatto, Trad.). Editora Moderna.
- Moshman, D. (2011). *Adolescent rationality and development: Cognition, morality, and identity* (3rd ed.). Psychology Press.
- Nisan, M. (1993). Balanced identity: Morality and other identity values. In G. Noam & T. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 239–266). The MIT Press.
- Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisat, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved? *Journal of Community Psychology*, 35(6), 741–759.
- Peterson, D. M., Marcia, J. E., & Carpendale, J. I. M. (2004). Identity: Does thinking make it so? In C. Lightfoot, C. Lalonde, & M. Chandler (Eds.), *Changing conceptions of psychological life* (pp. 113–126). Routledge.
- Piaget, J. (1996). *A construção do real na criança. Ática*. (Trabalho original publicado em 1970)
- Piaget, J. (2014). *As relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Wak Editora. (Trabalho original publicado em 1953–1954)
- Piaget, J. (2015). *Seis estudos de psicologia* (25a ed.). Forense Universitária.
- Pliskin, R., Wermser, F., Halperin, E., & van Zomeren, M. (2025). A unique motivational profile for activists? Towards a more comprehensive Social Identity Model of Collective Action. In M. van Zomeren (Ed.), *The social and political psychology of protest across and within cultures* (pp. 94–115). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003469056-8>
- Puig, J. M. (1998). *Ética e valores: Métodos para um ensino transversal*. Casa do Psicólogo.

- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Ricoeur, P. (2014). *O si-mesmo como outro*. Martins Fontes.
- Roccas, S., & Brewer, M. B. (2002). Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 88–106.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Crocetti, E. (2015). What have we learned since Schwartz (2001)? A reappraisal of the field of identity development. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 539–561). Oxford University Press.
- Silva, M. A. M. da. (2020). *Integração de valores morais às representações de si de adolescentes* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].
- Silva, M. A. M. da. (2023). Moral identity as a system of self-representations centrally integrating moral values. *Trends in Psychology*, 31, 1–14.
- Silva, M. A. M. da. (2026). *Identidade e projeto de vida políticos: Um estudo exploratório sobre educação popular no Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto*. Educação & Pesquisa. (No prelo)
- Silva, M. A. M. da, & Araújo, U. F. de. (2019). Aprendizagem-serviço e fóruns comunitários: Articulações para a construção da cidadania na educação ambiental. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, 24, 257–273.
- Silva, M. A. M. da, & Araújo, U. F. de. (2021). Aprendizagem por projetos sociais: Integração de conteúdos morais à representação de si de jovens. *Educação Temática Digital*, 23(4), 1061–1068.
- Silva, M. A. M. da, & Araújo, U. F. (2023). The theory of organizing models of thinking as a tool for the qualitative and microanalytical study of moral identity. *Identity*, 23(3), 224–241.
- Silva, M. A. M. da, & Araújo, U. F. (2026). Moral identity and the different ways of integrating moral values into self-representation. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 43, Article e220024.
- Silva, M. A. M. da, & Danza, H. C. (2022). Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista*, 38, Article e35845.
- Simon, B. (1997). Self and group in modern society: Ten theses on the individual self and the collective self. In R. Spears, P. J. Oakes, N. Ellemers, & S. A. Haslam (Eds.), *The social psychology of stereotyping and group life* (pp. 318–335). Blackwell.
- Spears, R. (2011). Group identities: A social identity approach. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 201–224). Springer.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup behavior* (pp. 7–24). Nelson Hall.
- Tanti, C., Stukas, A. A., Halloran, M. J., & Foddy, M. (2011). Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(3), 555–567. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.012>
- Taylor, C. (1994). *As fontes do self: A construção da identidade moderna*. Loyola.
- Tomasello, M. (2021). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Belknap Press.

- Törnberg, P. (2022). How digital media drive affective polarization through partisan sorting. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119(42), Article e2207159119. <https://doi.org/10.1073/pnas.2207159119>
- Van Zomeren, M., Postmes, T., & Spears, R. (2008). Toward an integrative social identity model of collective action: A quantitative research synthesis of three socio-psychological perspectives. *Psychological Bulletin*, 134(4), 504–535. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.504>
- Vignoles, V. L., Regalia, C., Manzi, C., Gollledge, J., & Scabini, E. (2006). Beyond self-esteem: Influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 308–333.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Waterman, A. S. (2011). Eudaimonic identity theory: Identity as self-discovery. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 357–379). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_16

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Por se tratar de artigo teórico, não foram usados dados empíricos para sua produção.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Conceitualização, escrita e revisão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autore declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Para a elaboração desse manuscrito foi utilizada o recurso de Inteligência Artificial Claude para a realização da(s) seguinte (s) atividade(s): revisão do abstract e resumen; transposição do texto para o template da revista; e organização da lista de referências bibliográficas. O autor, Marco Antonio Morgado da Silva, declara que todo o material derivado de tal processo foi revisado e o autor assume total responsabilidade por todo o conteúdo do manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.