

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>

PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE: ARTICULAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Marco Antonio Morgado Silva, Hanna Cebel Danza

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2834>

Submetido em: 2021-08-20

Postado em: 2021-08-26 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE: ARTICULAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

MARCO ANTONIO MORGADO DA SILVA¹

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

HANNA CEBEL DANZA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8073-5693>

RESUMO: A relação entre identidade e projeto de vida tem sido assinalada tanto pelos marcos legais que definem o projeto de vida como eixo da educação básica no Brasil quanto pelos estudos sobre projeto de vida publicados no país e no exterior. Não obstante, documentos como a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio não aportam fundamentos teóricos que possibilitem aos profissionais da educação conhecer como identidade e projeto de vida se constroem e se articulam, assim como compreender suas implicações pedagógicas. No plano acadêmico, por sua vez, a relação entre identidade e projeto de vida tem sido pouco tematizada de maneira explícita e sistemática. O presente artigo, de caráter teórico e inscrito na interface entre os campos da educação e da psicologia, explora as articulações entre estudos sobre projeto de vida e sobre identidade no que diz respeito à constituição, desenvolvimento e funcionamento desses construtos, bem como discute suas implicações para a educação. Para tanto, delimita o conceito de projeto de vida à perspectiva fundada pelo Centro de Estudos sobre a Adolescência da Universidade de Stanford (Estados Unidos), coordenado por William Damon, e circunscreve os processos de construção e funcionamento da identidade às abordagens de estados da identidade, identidade narrativa e identidade moral, cuja matriz comum é a obra de Erik Erikson.

Palavras-chave: projeto de vida, identidade, estados da identidade, identidade narrativa, identidade moral.

PURPOSE AND IDENTITY: LINKS AND IMPLICATIONS FOR EDUCATION

ABSTRACT: The relation between identity and purpose has been highlighted both by the legal frameworks that define purpose as the axis of basic education in Brazil and by studies on purpose published in the country and abroad. However, documents such as the Common National Curriculum Base and the New High School do not provide theoretical foundations that enable education professionals to know how identity and purpose are built and articulated, as well as to understand their pedagogical implications. At the academic level, in turn, the relationship between identity and purpose has been little discussed in an explicit and systematic way. This article, of a theoretical nature and inscribed at the interface between education and psychology, explores the articulations between studies on purpose and on identity with regard to the constitution, development and functioning of these constructs, as well as discusses their implications for education. Therefore, it defines the concept of life project according the perspective founded by the Center for Studies on Adolescence at Stanford University (United States), coordinated by William Damon, and circumscribes the processes of construction and functioning of identity to approaches to identity states, narrative identity and moral identity, whose common matrix is the work of Erik Erikson.

¹ Universidade de São Paulo <marcomorgado.s@gmail.com>

² Universidade de São Paulo <hanna.cebel.danza@gmail.com>

Keywords: purpose, identity, identity status, narrative identity, moral identity.

PROYECTO DE VIDA Y IDENTIDAD: ARTICULACIONES Y IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

RESÚMEN: La relación entre identidad y proyecto de vida ha sido destacada tanto por los marcos legales que definen el proyecto de vida como eje de la educación básica en Brasil como por los estudios sobre proyectos de vida publicados en el país y en el exterior. Sin embargo, documentos como la Basis Nacional Común Curricular y la Nueva Enseñanza Media no aportan fundamentos teóricos que permitan a los profesionales de la educación conocer cómo se construye y se articulan la identidad y el proyecto de vida, así como comprender sus implicaciones pedagógicas. A nivel académico, a su vez, la relación entre identidad y proyecto de vida ha sido poco discutida de forma explícita y sistemática. Este artículo, de carácter teórico e inscrito en la interfaz entre los campos de la educación y la psicología, explora las articulaciones entre los estudios sobre proyecto de vida y sobre identidad en cuanto a la constitución, desarrollo y funcionamiento de estos constructos, así como discute sus implicaciones para educación. Para eso, limita el concepto de proyecto de vida a la perspectiva fundada por el Centro de Estudios sobre la Adolescencia de la Universidad de Stanford (Estados Unidos), coordinado por William Damon, y circunscribe los procesos de construcción y funcionamiento de la identidad a los abordajes de estados de identidad, identidad narrativa e identidad moral, cuya matriz común es la obra de Erik Erikson.

Palabras clave: proyecto de vida, identidad, estados de identidad, identidad narrativa, identidad moral.

INTRODUÇÃO

O tema do projeto de vida chegou às escolas brasileiras em meados de 2011 por meio do programa de Educação em Tempo Integral (BRASIL, 2012). O programa teve como resultados uma expressiva diminuição da taxa de evasão no Ensino Médio em estados que o implementaram de forma massiva, como Pernambuco e Espírito Santo - 1,5% em 2018, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) (BRASIL, 2018a). Tais resultados influenciaram de forma substancial a formulação da lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b), que preconizam o projeto de vida como um dos principais eixos formativos da educação básica.

Não obstante a proeminência conferida ao tema do projeto de vida na escola, nenhum dos referidos marcos legais apresenta uma definição desse conceito, tampouco apresenta fundamentos teóricos e diretrizes metodológicas que possam prover referências aos profissionais da educação. Sobre isso, é de fundamental importância considerar que, para além de ser objeto de ensino e passível de ser construído mediante a implementação de práticas pedagógicas, o projeto de vida é constituído na instância psíquica por meio da coordenação entre sistemas psicológicos como os valores e a identidade dos sujeitos, cujo conhecimento é necessário para compreender a gênese do projeto de vida e sua construção.

Essa noção comparece, de forma implícita ou superficial, na maioria dos documentos que têm sido produzidos para orientar as escolas na implementação do trabalho com o projeto de vida, geralmente sob a forma de termos como autoconhecimento e dimensão pessoal (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018; CONSED, 2020), mas, novamente, sem o aprofundamento teórico que permita aos profissionais da educação mobilizá-los, com autonomia, na proposição de práticas sistemáticas e intencionais que visem à construção do projeto de vida.

No que concerne especificamente ao conceito de identidade, tais documentos carecem de uma definição deste conceito, cujo imbricamento com o projeto de vida precisa ser esclarecido e fundamentado para além do senso comum, de modo a respaldar intervenções pedagógicas e também estudos sobre projeto de vida. No âmbito acadêmico, por sua vez, a relação entre esses construtos psicossociais tem sido pouco tematizada de maneira explícita e sistemática por estudos sobre projeto de

vida publicados no Brasil (KLEIN, 2011; PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014; 2019) e no exterior (DAMON; MENON; BRONK, 2003; BUNDIK, 2011; BUNDIK et al., 2012; KOSHY; MARIANO, 2011; entre outros). Neste tocante, se destaca o estudo desenvolvido por Burrow, O'Dell e Hill (2012), que identifica paralelismos entre perfis de projeto de vida e os estados da identidade da teoria de James Marcia (1966). Mais recentemente, Arantes e Pinheiro (2021), em pesquisa sobre os projetos de vida de jovens brasileiros, assinalam a existência de inter-relações entre os processos de formação da identidade e a construção do projeto de vida. Entretanto, essa pesquisa não se aprofunda nas aproximações e intersecções com os estudos no campo da identidade.

O objetivo desse artigo, de caráter teórico e inscrito na interface entre os campos da educação e da psicologia, é explorar as articulações entre estudos sobre projeto de vida e sobre identidade no que diz respeito à constituição, desenvolvimento e funcionamento desses construtos, bem como discutir suas implicações para a educação. Iniciamos delineando o conceito de projeto de vida e circunscrevendo a conceituação e os processos de construção e funcionamento da identidade às abordagens de estados da identidade (MARCIA, 1966; MOSHMAN, 2011; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016), identidade narrativa (MCADAMS, 2001; MCLEAN, 2014; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015) e identidade moral (BLASI, 1984; COLBY; DAMON, 1992; HARDY; CARLO, 2010; SILVA, 2020). Em seguida, apresentamos estudos clássicos e contemporâneos que revelam correspondências e intersecções no que diz respeito à constituição, desenvolvimento e funcionamento da identidade e do projeto de vida. Por fim, indicamos implicações pedagógicas que podem ser extraídas dessas articulações visando contribuir com a elaboração de práticas pedagógicas que possam auxiliar na construção das identidades e dos projetos de vida dos jovens brasileiros.

PROJETO DE VIDA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O presente estudo delimita a bibliografia sobre projeto de vida à perspectiva fundada pelo Centro de Estudos sobre a Adolescência da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, coordenado por William Damon. A partir de um amplo estudo empírico com mais de 400 jovens americanos sobre suas perspectivas para o futuro e qual sentido atribuíam a suas vidas, Damon, Menon e Bronk (2003) formularam o conceito de *purpose*, cuja tradução desafia o vocabulário da língua portuguesa. *Purpose*, que poderia ser traduzido de modo literal como propósito, reúne um conjunto de características que extrapolam a esfera da intenção, sinônimo de propósito no Brasil.

Para Damon (2009, p. 53) *purpose* é “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. Dessa definição inicial, compreendemos que o núcleo do *purpose* é a intenção de conquistar algo no futuro. Essa intenção deve ser minimamente estável, o que significa que deve possibilitar à pessoa progredir em direção à sua realização ao invés de mudar frequentemente diante de variações circunstanciais. Ademais, ela deve ser significativa para a pessoa, pois, caso isso não ocorra, o vínculo afetivo e o compromisso criado com ela podem esmorecer. Além de ser significativa para o sujeito, a intenção deve ser orientada por um sentido ético, promovendo benefícios para além do eu, seja na esfera pública ou na esfera privada (BUNDICK, 2009). Esse aspecto, apesar de controverso, pois não é identificado ou comparece em uma parcela muito pequena das populações estudadas pela maioria dos pesquisadores (DAMON, 2009; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014, 2019), é bem amparado pela literatura como um dos indicadores de prosperidade juvenil (HILL et al., 2010) e comportamento pró-social (BRONK et al., 2009) sendo considerado, inclusive, como um ativo do desenvolvimento (BENSON; SCALES, 2009).

Aos aspectos que compõem a definição de Damon, estudos posteriores (BUNDICK, 2009; KOSHY; MARIANO, 2011; DANZA, 2014, 2019) acrescentaram a necessidade de associar essa intenção a estratégias que permitam realizá-la, de modo que ela possa extrapolar o campo imaterial dos desejos e ganhar materialidade na realidade, sendo esse um fator que contribui para a afirmação de compromissos, na medida em que o sujeito encontra oportunidades para agir de acordo com os interesses e preocupações que motivam a construção do projeto de vida (MALIN et al., 2013).

Considerando a complexidade dos aspectos que abarcam esse conceito, pesquisadores brasileiros como Klein (2011), Pinheiro (2013), Danza (2014, 2019) e Gonçalo (2016) o traduziram como projeto de vida. Danza (2014) justifica a adoção desse termo pelo fato de que o conceito de projeto se refere a uma conduta de antecipação que visa organizar o futuro por meio de um planejamento que permite a abertura para desvios (BOUTINET, 2002) e que, assim, se acomoda às mudanças relativas a constructos psicológicos associados, como o sistema de valores (BLASI, 1995; ARAÚJO, 2007) e a identidade, próprios da vida humana.

É relevante considerar que essa definição de projeto de vida é integrativa, ou seja, para considerar que um sujeito tem um projeto de vida é preciso que ele atenda aos quatro critérios aqui mencionados, quais sejam: intenção estável, com sentido pessoal, orientado por princípios éticos e imbuído de estratégias que permitam sua realização. Projeções que atendam a dois ou mais desses critérios foram consideradas por Damon, Menon e Bronk (2003) como formas precursoras de projeto de vida, sendo elas: 1) meta de vida autocentrada, que exclui o impacto positivo para além do eu; 2) ausência de sentido pessoal que organize e oriente esforços e ações; e 3) ausência de ações para concretizar as projeções.

Diversos estudos têm revelado os benefícios do projeto de vida para o desenvolvimento positivo da juventude (MARIANO, 2011; STEGER, 2012), destacando sua relevância psíquica para os jovens. De acordo com estudo realizado por McKnight e Kashdan (2009), o projeto de vida funciona como um sistema de auto-orientação que garante um certo nível de coesão psicológica (MARIANO; VAILLANT, 2012) enquanto o jovem transita por diferentes referenciais culturais e de valores. Embora o projeto de vida possa ser estudado em diversas fases do desenvolvimento, incluindo pessoas com idades avançadas (COLBY et al., 2020; BUNDICK et al., 2021), a juventude é o campo que aglutina a maioria das investigações sobre esse tema por algumas razões. Primeiro porque, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, é nessa fase que os sujeitos estabelecem a capacidade de realizar representações complexas sobre o futuro a partir de recursos mentais como os raciocínios hipotético-dedutivos, o pensamento abstrato, a coordenação de múltiplas possibilidades de escolha e a elaboração de teorias sobre si mesmo e sobre o mundo (INHELDER; PIAGET, 1976; MOSHMAN, 2011), essenciais para a construção dos projetos de vida. Segundo porque o projeto de vida estabelece uma íntima relação com a identidade - cuja construção se acentua entre a adolescência e o início da idade adulta - sendo considerado por muitos autores (ERICKSON, 1968; SCHWARTS, 2001; DAMON, MENON, BRONK, 2003; BUNDICK, 2011) como um componente central da identidade.

Para aprofundar a relação entre esses construtos psicossociais, exploramos, na seção a seguir, o conceito de identidade e as abordagens que contribuem com a compreensão do desenvolvimento positivo da juventude.

IDENTIDADE: CONCEITO E PERSPECTIVAS

O conceito de identidade é frequentemente empregado nos estudos sobre projeto de vida sem que seja feita uma definição mais precisa ou como sinônimo de *self* (si mesmo) (KLEIN, 2011; PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014, 2019). A identidade é definida no presente artigo a partir da obra de Erik Erikson (1976) e de estudos que aportam novas contribuições à sua teoria, (MARCIA, 1966; BLASI; GLODIS, 1995; MCADAMS, 2001; MOSHMAN, 2011; MCLEAN, 2014; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015).

Para que se possa avançar na definição da identidade é preciso, em primeiro lugar, demarcar a tênue diferença com o conceito de *self*. Este é definido como um sistema de representações que o sujeito elabora sobre si (DAMON; HART, 1988; HARTER, 2012; SILVA, 2020), que se constitui com o desenvolvimento da função representativa e da noção de objeto permanente ao redor dos 2 anos de idade (PIAGET, 1996). A identidade, por sua vez, é uma configuração mais elaborada do *self*, que se caracteriza pelo compromisso do sujeito, construído mediante um processo ativo de exploração, com determinados papéis sociais, valores e ideologias, tidos como centrais em sua representação de si e que lhe conferem um sentido de unidade psicossocial e a compreensão de seu lugar na sociedade (ERIKSON, 1976; BLASI; GLODIS, 1995; MCADAMS, 2001; MOSHMAN, 2011; SILVA, 2020). De acordo com diversos estudos, a identidade começa a se manifestar no início da adolescência (ao redor dos 12 anos de idade), mas é apenas no final desse período e sobretudo no início da idade adulta que será mais ativamente

elaborada e adquirirá contornos mais definidos (ERIKSON, 1976; BLASI; GLODIS, 1995; KROGER; MARTINUSSEN; MARCIA, 2010; MOSHMAN, 2011; HARTER, 2012; MCLEAN, 2014; CARLSSON; WÄNGQVIST; FRISÉN, 2015; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016; CRAMER, 2017). Blasi e Glodis (1995), por exemplo, evidenciam que nessa etapa os sujeitos passam, cada vez mais, a reconhecer a existência de características psicossociais que são fundamentalmente importantes para a pessoa que são - em contraste com características físicas, por exemplo - e sentem-se comprometidos em serem leais a si mesmos. Passam, também, a se afirmarem como agentes responsáveis pela construção de si mesmos e não meros espectadores de uma identidade imanente que lhes será revelada.

Consoante Erikson (1976) e Arnett (2000), o desenvolvimento da identidade é a principal tarefa psicossocial da adolescência e de jovens adultos. Isso se deve, de um lado, à necessidade de o sujeito, cada vez mais autônomo e descolado do universo infantil, responder para si mesmo quem ele é e como irá viver e atuar no mundo, o que exige a formulação de uma síntese sobre os processos de individuação que já existiam na infância (ERIKSON, 1976; INHELDER; PIAGET, 1976; MOSHMAN, 2011), mas que se caracterizavam por elementos do *self* dispersos, sem formar uma unidade coerente (MCADAMS, 2001; HARTER, 2012). De outro lado, decorre do advento das operações formais, que permitem ao sujeito, a partir da adolescência, pensar e explorar campos de possibilidades sobre si e sobre o mundo em um plano abstrato e independentemente da realidade concreta (INHELDER; PIAGET, 1976; MOSHMAN, 2011). Esse processo de construção da identidade se dá mediante um movimento dialético no qual o sujeito coordena e negocia ativamente seus processos psíquicos com as referências, expectativas e possibilidades de adaptação e mudanças disponíveis na sociedade em que se insere.

A obra de Erikson (1976) tem sido a matriz de algumas das principais abordagens teóricas e metodológicas da identidade, cujos estudos podem ser articulados com o projeto de vida, são elas: o modelo de estados da identidade elaborado por James Marcia (MARCIA, 1966; MOSHMAN, 2011; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016), a identidade narrativa (MCADAMS, 2018; MCLEAN, 2014; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015) e os estudos sobre identidade moral (BLASI, 1984; COLBY; DAMON, 1992; HARDY; CARLO, 2010; SILVA, 2020).

O modelo de estados da identidade foi formulado por Marcia (1966) como continuidade à proposição de Erikson (1976) de que a identidade caracteriza-se pela exploração e pelo estabelecimento de compromisso com opções ideológicas, ocupações e formas de relacionamento disponíveis na sociedade, com a finalidade de auxiliar o sujeito a forjar uma unidade coerente sobre si mesmo e a se situar no mundo adulto. Partindo dessa premissa, Marcia (1966) desenvolveu um modelo teórico-metodológico amplamente utilizado (MOSHMAN, 2011; CARLSSON; WÄNGQVIST; FRISÉN, 2015; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016; CRAMER, 2017), que sintetiza a formação da identidade em dois processos: o estabelecimento de compromissos com determinados domínios de conteúdos (carreira, religião, sexualidade, ideologia política e relacionamentos) que constituirão a representação de si, e a exploração ativa de alternativas relativas a tais domínios.

Segundo o modelo de Marcia (1966), esses processos (exploração e compromisso) 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 profundo 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.

Mais recentemente, o campo de domínios identificados pela tradição fundada por Erikson e Marcia (carreira, religião, sexualidade, ideologia política e relacionamentos) tem sido ampliado e especificado, abarcando os domínios moral, étnico, de gênero, amizades, família, relacionamentos amorosos, lazer (para uma revisão, ver MOSHMAN, 2011) e saúde e bem-estar (MCLEAN et al, 2014).

Outra abordagem da identidade herdeira da obra de Erikson é a identidade narrativa. Segundo essa abordagem, a identidade se organiza e pode se manifestar mediante uma estrutura de

narrativa de vida (MCADAMS, 2001, 2018; PRATT, ARNOLD; LAWFORD, 2009; LAPSLEY, 2010; MCLEAN et al, 2014; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCKETTI, 2015). A elaboração de uma narrativa de vida começa a ocorrer na transição da adolescência para a idade adulta, momento em que a vasta coleção de memórias autobiográficas passa a ser organizada temporal e tematicamente e a configurar uma história sobre como o sujeito se tornou a pessoa que é e quem ele deseja e pode se tornar. Nas palavras de Erikson (1958, p. 111, tradução nossa), é nessa etapa da vida que o sujeito compreende “[...] a vida em uma perspectiva contínua, tanto de um ponto de vista retrospectivo, quanto prospectivo”.

Esta unidade psicossocial, que configura a identidade narrativa, está associada a uma função central que Erikson (1963) atribuiu à identidade, a saber, a função de integração. Segundo McAdams (2018) a identidade narrativa integra os elementos do *self* tanto em um sentido sincrônico quanto diacrônico. Do ponto de vista sincrônico, a identidade narrativa integra diferentes valores, papéis sociais e atitudes considerados centrais pelo sujeito em sua representação de si no momento presente, uma vez que a narrativa de vida cria um sentido de unidade pessoal, explicando como a pessoa permanece sendo a mesma em diferentes contextos situacionais a partir dos conteúdos que considera centrais em sua representação de si. Do ponto de vista diacrônico, a narrativa de vida permite ao sujeito integrar passado, presente e futuro, demonstrando como tornou-se quem é e também projetando a pessoa que poderá vir a ser. Destarte, a narrativa de vida tem como função e consequência a provisão de unidade, coerência e propósito à identidade. É nesse sentido que se pode afirmar que a narrativa de vida é, simultaneamente, construtora e produto da identidade (MCADAMS, 2018).

Conforme mencionamos, a construção da identidade supõe a exploração ativa e o compromisso com determinados domínios de conteúdos. A integração de conteúdos morais (solidariedade, justiça, honestidade, etc.) à identidade tem sido um campo cada vez mais explorado nos estudos de identidade e na psicologia moral (BLASI, 1984, 1995, 2004; DAMON, 1984; COLBY; DAMON, 1992; HARDY; CARLO, 2010; JENNINGS; MITCHEL; HANNAH, 2015; HERTZ; KRETTENAUER, 2016; REED et al, 2016; SILVA, 2020). O conceito de identidade moral refere-se à centralidade que determinados sujeitos atribuem a valores morais em suas representações de si (BLASI, 1984; COLBY; DAMON, 1992; HARDY; CARLO, 2010; SILVA, 2020).

Erikson (1976) afirmava que a moralidade é um dos conteúdos centrais que serão explorados e com os quais alguns sujeitos irão se comprometer no processo de desenvolvimento da identidade. De acordo com estudos longitudinais, é na adolescência que conteúdos morais passam a comparecer nas representações que os sujeitos formulam para descrever e explicar seus atributos, pensamentos, sentimentos e ações (DAMON; HART, 1988; BLASI, 1995; PRATT et al, 2003; SILVA, 2020). Uma vez que a moral é um domínio fundamental das relações humanas e que a inserção no mundo adulto demanda a assunção de critérios pessoais de regulação da própria conduta e de um senso de responsabilização pessoal, o adolescente e o jovem adulto buscam referências e identificações com modos de vida, princípios normativos, modelos de conduta e ideologias que expressam valores morais, integrando-os às suas representações de si em diferentes graus. Para alguns sujeitos, tais valores poderão tornar-se centrais para a pessoa que são e desejam ser, ao passo que para outros valores morais serão periféricos em relação a outros conteúdos tidos como mais importantes. No primeiro caso, tem-se a constituição de uma identidade moral.

Estudos têm demonstrado que quanto maior a centralidade de valores morais para a identidade, maior a influência de valores morais sobre os juízos, sentimentos e ações do sujeito (BLASI, 1995; PRATT et al, 2003; KRISTJÁNSSON, 2009; FRIMER et al, 2011; LAPSLEY, 2015; HERTZ; KRETTENAUER, 2016; SILVA, 2020). Nesse sentido, indivíduos com identidade moral tendem a demonstrar grande compromisso com condutas morais (COLBY; DAMON, 1992; DAMON; COLBY, 2009; REED et al, 2016; SILVA, 2020).

A integração de conteúdos morais (e de outras classes de conteúdos) à identidade e o consequente senso de responsabilidade e compromisso que o sujeito sente por tais conteúdos, resulta do vínculo afetivo que ele estabelece com situações, conceitos, modos de vida e pessoas (incluindo a si mesmo) que expressam conteúdos morais e que, em decorrência de tais vínculos, tornam-se valores para o sujeito (PIAGET, 1953/2004; BLASI, 1995, 2004; ARAÚJO, 2007; SILVA, 2020). Vale mencionar que a construção de valores e da identidade moral é um processo dinâmico e aberto, que embora comece a ocorrer de modo consciente e sistemático a partir da adolescência, pode ser atualizado e reformulado

ao longo de toda a vida e em decorrência de mudanças situacionais (AQUINO et al, 2009; LAPSLEY; STAY, 2014; JENNINGS; MITCHEL; HANNAH, 2015; SILVA, 2020).

Por fim, tematizar a identidade exige esclarecer a diferença e relação entre os conceitos de identidade pessoal e identidade social. A primeira refere-se à definição que delineamos anteriormente – que concerne a uma construção que cada sujeito constrói para si em diálogo e negociação com a sociedade em que se insere e com os indivíduos que fazem parte dela -, ao passo que a segunda diz respeito ao vínculo e sentimento de pertencimento de um sujeito a um grupo social que compartilha determinadas características, as quais conferem a este grupo um sentido de identidade coletiva. Assim, embora do ponto de vista sociológico a identidade social diga respeito à identidade coletiva de um grupo (seja ele com recorte étnico-racial, religioso, profissional, de classe ou de gênero), só podemos falar em identidade social na medida em que o sujeito se identifica com os valores, práticas, reivindicações, tradições, entre outras características de determinado grupo e os integra a sua identidade pessoal. É nesse sentido que concordamos com Moshman (2011), Spears (2011) e Chandler e Dunlop (2015) que a identidade social é parte da identidade pessoal.

ARTICULAÇÕES ENTRE ESTUDOS DA IDENTIDADE E DE PROJETO DE VIDA

Identidade e projeto de vida são constructos psicossociais intimamente imbricados. Das definições de projeto de vida e de identidade aqui apresentadas, pode-se desdobrar o entendimento de que o projeto de vida é uma expressão da identidade (BOUTINET, 2002; BUNDICK, 2011), uma vez que aquilo que o sujeito deseja ser e realizar no futuro reflete os valores, ideais e compromissos centrais em sua representação de si.

Tanto a identidade quanto o projeto de vida relacionam-se à busca por uma definição sobre quem se é e de que forma se pretende viver, e têm no final da adolescência e início da idade adulta um período de acentuada formulação (ERIKSON, 1976; BLASI; GLODIS, 1995; MCADAMS, 2001; KOSHY; MARIANO, 2011; MOSHMAN, 2011; DANZA, 2019). Por isso, ao estudar suas articulações, tencionamos identificar correspondências e possíveis influências que um construto estabelece sobre o outro, de modo a contribuir para a consolidação de ambos como objetos de conhecimento nas práticas de ensino-aprendizagem nas escolas, visando à formação integral. Nesse sentido, convém destacar diversos estudos (MARIANO, 2011; STEGER, 2012; CROCETTI et al, 2013; MALIN et al, 2013; BERZONSKY, 2016) que reforçam que tanto a identidade quanto o projeto de vida merecem seu espaço dentro das práticas pedagógicas por estarem relacionados a indicadores de prosperidade, bem-estar, autorrealização, autorregulação e engajamento, todos fundamentais para o desenvolvimento positivo da juventude. É importante advertir, contudo, que nesse artigo não buscamos estabelecer paralelismos totais entre os projetos de vida e a identidade, mas sim, sinalizar continuidades percebidas entre seus processos de construção, desenvolvimento e funcionamento do ponto de vista psíquico.

Diversos estudos realizados no Brasil e no exterior têm buscado encontrar categorias de projetos de vida que representem a forma como os jovens lidam com suas intenções para o futuro, recorrendo a critérios como o grau de compromisso que estabelecem com o futuro (DAMON, 2009), a cultura que sustenta o próprio entendimento sobre o projeto de vida (MORAN, 2014) ou ainda o funcionamento psicológico que subjaz à construção do projeto de vida (PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014, 2019).

Estudo realizado por Damon (2009) formulou quatro categorias de projeções para o futuro: os desengajados, que não apresentam quaisquer objetivos para o futuro; os sonhadores, que apesar de apresentarem objetivos não estão comprometidos com sua realização; os superficiais que têm objetivos com baixo vínculo afetivo e os que têm projetos de vida. Moran (2014) também identificou quatro categorias, sendo elas: os *supported*, que apresentam intenções superficiais para o futuro as quais dependem do suporte que recebem de seus familiares; os *givers*, que declararam interesse em ajudar os outros embora não se comprometam com esse objetivo; os *strivers*, que apoiam suas intenções em expectativas sociais dominantes sobre o sucesso; e os *disciples*, com propósitos bem definidos baseados na fé religiosa e na crença de que devem cumprir o que foi planejado por Deus.

O reconhecimento de que os modos de projeção para o futuro e os processos de construção dos projetos de vida poderiam estabelecer continuidades com os processos de construção da identidade, impulsionou a realização do estudo realizado por Burrow, O'Dell e Hill (2010), que investigou as variáveis compromisso e exploração em medições sobre projeto de vida e identidade. A pesquisa encontrou evidências de possíveis correlações entre perfis de projetos de vida e as categorias de Marcia (1966) sobre a formação da identidade, sistematizadas nas seguintes categorias de projeto de vida: projeto de vida estabelecido (*achieved*): há exploração e compromisso com um projeto de vida; projeto de vida fechado (*foreclosed*): há compromisso, porém baixos índices de exploração; descompromisso (*uncommitted*): há exploração do projeto de vida, mas não se assume um compromisso; e difuso (*difused*): não há exploração e nem compromisso com um projeto de vida.

Em um estudo com 265 jovens brasileiros de 14 a 18 anos, Danza (2019) encontrou cinco diferentes formas de organizar o futuro que sugerem relação com os estados da identidade identificados por Marcia (1966) e com estudos contemporâneos que partem desse mesmo referencial (MOSHMAN, 2011; CARLSSON; WÄNGQVIST; FRISÉN, 2015; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016; CRAMER, 2017). São elas: projeções normativas, projeções idealizadas, projetos parciais, projetos de vida e projeto de vida com compromisso social.

A forma de organização intitulada de projeção normativa foi elaborada por jovens que acreditavam que no futuro teriam uma vida alicerçada no trabalho e na família, por considerarem categorias universais da vida adulta, mas não demonstraram vínculos com esses conteúdos e nem um processo de exploração. A normatização da vida futura associada à carência de significados nessa forma de organização do futuro, revelou o enfraquecimento do vínculo com o futuro, expresso pela falta de pessoalidade e de estabelecimento de compromissos. Esse resultado se aproxima do estado de identidade difusa (MARCIA, 1966), no qual o sujeito não explora tampouco se compromete com quaisquer temas constituintes da identidade. Nesse sentido, os jovens com projeções normativas, parecem recorrer às normas sociais como uma forma de lidar com a ausência de reflexões sobre o que desejam para a vida futura. Ainda sobre a relação entre as projeções normativas e a identidade difusa, estudo de Fadjukoff, Pulkkinen e Kokko (2016) sugere que a própria ausência de objetivos claros pode ser uma causa da identidade difusa, seja em adolescentes ou em jovens adultos.

Os jovens que organizaram seu futuro por meio de projeções idealizadas foram aqueles que mencionaram uma ampla gama de possibilidades para o futuro sem se comprometer com nenhuma delas, seja no plano material, por meio de objetivos e estratégias para sua realização, seja no plano afetivo, pela construção de significados que tornassem tais possibilidades centrais para suas aspirações futuras. Essa organização parece estabelecer um *continuum* com a identidade no estado de moratória (MARCIA, 1966), na qual o sujeito explora diversas possibilidades sem se comprometer com nenhuma delas. No entanto, essa não é a única forma de organização do futuro que pode se relacionar a esse estado da identidade. A organização denominada de projetos parciais foi utilizada por jovens que, apesar de não saberem ao certo o que desejavam para o futuro, se preparavam para ele por meio da dedicação aos estudos, considerado como um importante recurso para que pudessem explorar e ampliar seu campo de possibilidades de escolha. Nesse sentido, esses jovens parecem usufruir da moratória para explorar possibilidades sem se comprometer com decisões.

Os jovens que organizaram o futuro por meio da construção de projetos de vida ou de projetos de vida com compromisso social, foram aqueles que apresentaram intenções estáveis, carregadas de pessoalidade, orientadas por um sentido ético e associadas a um planejamento que permitisse sua conquista, sendo que o elemento que os diferencia é a centralidade que o compromisso social ocupa nas projeções do segundo grupo, sendo, para esses jovens, um elemento organizador de suas intenções para o futuro. Possivelmente, grande parte desses jovens manifesta o estado da identidade estabelecida, na qual o sujeito assume compromissos identitários autonomamente, ou seja, após passar por um período de exploração de si mesmo e de suas possibilidades de inserção no mundo (MARCIA, 1966; MOSHMAN, 2011; CARLSSON; WÄNGQVIST; FRISÉN, 2015; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015). Contudo, é importante destacar que, dado o escopo do instrumento de pesquisa utilizado no estudo de Danza (2019), pode haver, nesse grupo, jovens que apresentam o estado da identidade fechada, isto é, que estabelecem compromissos sem que tenha havido uma exploração prévia. Isso pode ocorrer em decorrência de influências ou pressões externas, por exemplo, aquelas advindas do

núcleo familiar ou da instituição escolar, que podem gerar a assunção de compromissos vinculada a uma identidade marcada pelo desejo de atender expectativas externas. Sobre isso, o instrumento utilizado pela pesquisa não possibilita determinar o grau de exploração com que os projetos de vida foram construídos.

É interessante notar que a pesquisa de Danza (2019) também identificou jovens que não formularam qualquer tipo de projeção para o futuro (embora estivessem se ocupando disso), alegando terem dúvidas sobre sua própria identidade, dúvidas essas acompanhadas de estados de angústia, medo do fracasso e hesitação diante da incerteza do futuro. Essa forma de pensar, denominada pela autora como conflito identitário, estabelece um claro paralelo com o que Luyckx et al. (2008) denominam de exploração ruminativa, considerado por eles um quinto estado da identidade, que representa um processo que impede que o sujeito avance na construção da identidade por medo, hesitação, confusão ou por um perfeccionismo improdutivo.

Para além desses paralelismos, pesquisas sobre identidade e sobre projeto de vida convergem no tocante ao processo de construção e desenvolvimento desses constructos. Iniciando pela identidade, diversos estudos evidenciam que sua construção ocorre de forma gradativa a partir da metade da adolescência, mas que passa a ganhar contornos mais definidos sobretudo no início da idade adulta (BLASI; GLODIS, 1995; CARLSSON; WÄNGQVIST; FRISÉN, 2015; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016), embora muitas vezes possa demorar mais tempo para ser definida. Meta-análise de 127 estudos longitudinais sobre desenvolvimento da identidade feita por Kroger, Martinussen e Marcia (2010) mostrou que apenas metade dos participantes das pesquisas apresentaram a conquista da identidade antes dos 36 anos de idade.

Além disso, este e outros estudos (CARLSSON; WÄNGQVIST; FRISÉN, 2015; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016) apontam que uma vez que a identidade estabelecida se constituiu (o que não ocorre para todas as pessoas), ela pode passar por mudanças ao longo de toda a vida. Pesquisas sobre identidade e projeto de vida convergem ao indicar que pode haver uma variabilidade significativa no modo como o processo de construção da identidade e do projeto de vida é operado no curso do tempo. Tanto a identidade (para uma revisão, ver SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; CRAMER, 2017; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016) quanto o projeto de vida (MALIN et al, 2013; DANZA, 2019) podem, uma vez estabelecidos, passar por revisões, atualizações, oscilações e até mesmo regressões ao longo da vida, o que denota o caráter dinâmico e aberto desses constructos.

Em linha complementar, no que concerne à dinâmica de conservação e mudanças da identidade e do projeto de vida ao longo do tempo, pesquisas apontam para uma tendência à conservação dos modos mais elaborados de identidade (SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016) e de projeção futura (DANZA, 2019), quais sejam a identidade estabelecida e o projeto de vida, tendência essa que parece estar relacionada ao compromisso estabelecido com determinados conteúdos. Pesquisa desenvolvida por Fadjukoff, Pulkkinen e Kokko (2016), que acompanhou os estados da identidade de pessoas entre 27 e 50 anos de idade mediante cinco medições, sugere que, não obstante variações que possam acontecer nos estados da identidade, não há uma reformulação total e brusca da identidade, mas uma tendência a preservar determinado estado da identidade para ao menos um dos domínios investigados (crença religiosa, identidade política, carreira, estilo de vida e relações íntimas). Por outro lado, a manutenção de um mesmo estado da identidade para todos os domínios ao longo das cinco medições foi rara, pois o que se viu foram flutuações, o que, segundo os autores, denota a necessidade que as pessoas sentem de operar atualizações na identidade. Não há, até o momento, pesquisas longitudinais de maior amplitude temporal sobre projeto de vida que possibilitem identificar padrões semelhantes àqueles encontrados no estudo de Fadjukoff, Pulkkinen e Kokko (2016).

Ainda sobre as conservações e mudanças na identidade identificadas por Fadjukoff, Pulkkinen e Kokko (2016), é importante mencionar que mudanças da identidade estabelecida para a identidade fechada ou difusa estavam relacionadas a períodos de crise na idade adulta, por exemplo financeira. Resultados correlatos foram encontrados por Danza (2019) entre jovens que passaram da categoria de projetos de vida para projeções normativas ao se depararem com a impossibilidade de realizar seus objetivos devido às dificuldades financeiras ou falta de apoio dos familiares.

Além das relações estabelecidas entre os estados da identidade e a forma como os jovens lidam com o futuro, são visíveis as continuidades que os conteúdos de ambos os constructos (e os modos como os sujeitos se vinculam a eles) estabelecem entre si. Sobre isso é importante destacar que, assim como os estados da identidade não são uma estrutura totalizadora, já que os sujeitos podem se vincular e se comprometer de modos distintos com diferentes tipos de conteúdo (como os domínios crença religiosa, identidade política, carreira, moral, etc.) (MCLEAN et al., 2014; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016; CRAMER, 2017), o mesmo pode ser observado em relação aos projetos de vida, porquanto é possível construir projetos de vida bem definidos e significativos sobre quaisquer conteúdos (DAMON, 2009; PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; MALIN; BALLARD; DAMON, 2015; DANZA, 2019; ARANTES; PINHEIRO, 2021). Nesse sentido, qualquer análise sobre os projetos de vida ou sobre a identidade que visem a um juízo de valor sobre seus conteúdos é inoportuna e inoperante do ponto de vista da análise sobre sua consistência, coerência psicológica ou benefícios que podem gerar.

Lewis (2003), por exemplo, mostrou que a política é o domínio da identidade menos importante para jovens, mas o interesse aumenta ao longo da idade adulta conforme se mostra mais necessário, embora permaneça com menor importância em relação a outros conteúdos, como carreira e família. Essa tendência também foi verificada por Fadjukoff, Pulkkinen e Kokko (2016) em estudo sobre os estados da identidade e por McLean et al. (2014) em dois estudos sobre identidade narrativa. Neste caso, conteúdos do domínio ideológico foram menos frequentes nas narrativas de vida, mas quando apareceram predominaram perante outros conteúdos. O mesmo pode ser observado nos estudos sobre projeto de vida, que revelam que tanto a política como outras formas de participação na vida pública, como o compromisso social e a cidadania, se manifestam de modo raro nos projetos de vida. Contudo, quando aparecem, costumam ser o núcleo organizador do projeto de vida, tal como revelam as categorias de projeto de vida com compromisso social encontrada nos estudos de Danza (2014, 2019) e que possuem correspondentes nas pesquisas de Damon (2009) e Pinheiro (2013).

No que concerne aos conteúdos morais, estudos sobre projeto de vida apontam que se trata de conteúdos com baixa incidência nos projetos de vida de jovens participantes de pesquisas no Brasil e no exterior (PÁTARO, 2011; MALIN, 2013; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014, 2019; MALIN; BALLARD; DAMON, 2015; ARANTES; PINHEIRO, 2021). São poucos os jovens cujos projetos de vida têm como elemento organizador central a preocupação com o outro, o compromisso social e um profundo desejo em promover transformações com vistas ao bem comum. Considerando que a integração de conteúdos morais a objetivos de vida e ao ideal de si projetado pelo sujeito têm sido adotada como uma possível manifestação de uma identidade moral (COLBY; DAMON, 1992; HARDY et al., 2013; MALIN; BALLARD; DAMON, 2015; SILVA, 2020), as referidas pesquisas sobre projeto de vida convergem com estudos que indicam que a identidade moral é um fenômeno com baixa incidência na população (BLASI, 1983, 2004; COLBY; DAMON, 1992; FRIMER; WALKER, 2009).

Ainda sobre os conteúdos da identidade, no estudo de McLean et al. (2014) sobre identidade narrativa foram encontrados com maior frequência os temas da família e da ocupação profissional, sendo que na maioria das narrativas foi mobilizado apenas um tipo de conteúdo. Yeager, Bundik e Johnson (2012) indicam a influência que preocupações e motivações profissionais podem exercer no desenvolvimento da identidade e dos objetivos de adolescentes. Uma vez mais, esses dados revelam estreita correspondência entre a identidade e o projeto de vida, já que a família e o trabalho foram os principais conteúdos mobilizados pelos jovens ao construir seus projetos de vida em diversos estudos (DAMON, 2009; PÁTARO, 2011; YEAGER; BUNDIK; JOHNSON, 2012; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014). Em alguns casos, um ou outro tema comparece de forma exclusiva, como entre os jovens que expressam o desejo de ter uma carreira profissional bem consolidada e não constituir família (DANZA, 2014), quando os jovens expressam apenas o desejo de ter uma família e não revelam aspirações específicas sobre a dimensão do trabalho (PINHEIRO, 2013) ou ainda quando apesar de terem o desejo de ter uma carreira profissional, carecem da tomada de decisão nesse âmbito, se dedicando, assim, a formulações mais complexa sobre a constituição de uma nova unidade familiar, como é o caso daqueles que têm projetos parciais (DANZA, 2019).

Embora não haja estudos que relacionem de modo sistemático o conceito de identidade narrativa e o projeto de vida, revisões sobre a perspectiva de identidade narrativa (SCHWARTZ;

LUYCKX; CROCKETT, 2015; MCADAMS, 2018) apontam que uma identidade madura pode ser reconhecida pela capacidade do sujeito em reconhecer e atribuir sentido aos episódios (positivos e negativos) de sua biografia e identificá-los como significativos para a construção de si no presente e para a realização de seus propósitos para o futuro. Segundo McLean et al (2014), um importante atributo da identidade é o sentido de continuidade temporal que o sujeito estabelece em relação aos traços de personalidade e aos valores mais centrais para si mesmo. Os autores concordam com Pasupathi, Brubaker e Mansour (2007) que estruturar uma história coerente, que explique como uma pessoa mudou e permaneceu a mesma, auxilia a preservar o senso de continuidade através do tempo e pensar (ou poderíamos dizer, projetar) a si mesmo no futuro.

Quando se pensa na relação entre identidade narrativa e projeto de vida, convém observar que memória e projeto, passado e futuro, estabelecem uma relação de coimplicação, na qual um elemento atualiza e dá significado ao outro à luz das conexões feitas pelo presente. A projeção do futuro possibilita ressignificar o passado e reorganizar a biografia, ao passo que a leitura retrospectiva de si produz sentidos sobre o porvir (MELUCCI, 2004).

A elaboração de uma conexão coerente entre passado, presente e futuro é, pois, um importante atributo da identidade e encontra correspondência com estudos sobre projeto de vida (DAMON et al., 2003; DAMON, 2009; DANZA, 2014, 2019), que definem a consistência de um projeto de vida a partir da capacidade do jovem de coordenar objetivos de vida a interesses, valores e condutas relacionados ao presente e, por vezes, ao passado, incorporando a narrativa autobiográfica.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os paralelos encontrados entre os estudos de identidade e de projeto de vida sugerem um alto grau de imbricamento entre os construtos. Porquanto o projeto de vida é uma conduta de antecipação na qual o sujeito projeta para o futuro seus valores e compromissos mais centrais, sua construção pressupõe ou ao menos deve ocorrer simultaneamente à constituição da identidade. Não se trata aqui de afirmar uma relação linear de causalidade, pois se, de um lado o projeto de vida é uma expressão do modo de organização, dos compromissos e conteúdos que forjam a identidade, de outro, a prospecção - a definição de quem o sujeito deseja ser e o que quer realizar - é um componente inalienável da construção da identidade (ERIKSON, 1958; ARNETT, 2000; PASUPATHI; BRUBAKER; MANSOUR, 2007; MOSHMAN, 2011; MCADAMS, 2001, 2018). Nesse sentido, construir o projeto de vida é um procedimento que possibilita dar contornos mais definidos à identidade. Não obstante, adotar a identidade como objeto de conhecimento e criar condições para que os jovens possam construí-la de modo mais consciente e autônomo é fundamental para auxiliá-los a construírem seus projetos de vida.

Conforme preconizam Danza e Silva (2020), práticas pedagógicas voltadas ao autoconhecimento (do ponto de vista psíquico e social), à autorregulação, à conceituação dos processos de construção da identidade pessoal e social e à elaboração da narrativa autobiográfica podem contribuir com essa finalidade. No que concerne à narrativa autobiográfica, em particular, McAdams (2018) e McLean et al. (2014) argumentam que a elaboração de uma narrativa autobiográfica, na qual o sujeito seleciona e organiza os eventos de sua vida em uma estrutura coerente, articulando passado, presente e futuro, é um potente instrumento do desenvolvimento da identidade e atribuição de propósito a ela.

Os achados das pesquisas apresentadas na seção anterior chamam a atenção para o caráter aberto e não necessariamente linear da construção da identidade e do projeto de vida. Tratam-se de construções que podem operar mudanças ao longo do tempo, tanto no modo organização quanto no conteúdo. Isso aponta para a importância de que as práticas pedagógicas criem condições para que os jovens explorem a si mesmos e o mundo a fim de que suas identidades e projetos de vida resultem de uma construção autônoma e consciente. Desta forma, poderão atualizar, revisar e modificar seus projetos de vida conforme sentirem necessidade e de acordo com contingências sociais. Do contrário, ter-se-á um projeto de vida normativo e dependente das determinações e pressões externas e de terceiros.

O tema da tomada de decisão e sua relação com a autonomia e o engajamento é de suma importância para o projeto de vida e a identidade. Berzonsky (2011) identificou três formas de lidar com as decisões no processo de construção da identidade: a) estilo informacional, caracterizado pela abertura

e flexibilidade, disposição em explorar novas ideias e compromissos bem estabelecidos, mas que são passíveis de revisão, caso necessário; b) estilo normativo, caracterizado pela conformidade a figuras de autoridade e pela baixa disposição ou capacidade de considerar outras opções; e c) estilo difuso, caracterizado pela evitação a definir compromissos e se responsabilizar por eles. Embora o estudo não tenha como foco o projeto de vida, essas categorias podem servir de referências para que educadores compreendam possíveis padrões de conduta dos jovens no plano da tomada de decisões e possam auxiliá-los a construir projetos de vida com autonomia, compromisso e estabilidade, capazes de lidar com imprevistos, incertezas e mudanças.

Nesse sentido, consideramos que a definição de um projeto de vida ao final do Ensino Médio, embora desejada, não é tão importante quanto a construção de conhecimentos, habilidades e competências que possibilitem ao sujeito construir e reconstruir seu projeto de vida para além da etapa de escolarização. Esta premissa é reforçada por dados de pesquisas que demonstram que a identidade e o projeto de vida são construções complexas cujo tempo de definição varia entre os sujeitos e que, para muitos deles, só irá ocorrer no início da idade adulta (CARLSSON; WÄNGQVIST; FRISÉN, 2015; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016). Logo, artificializar essa definição mediante intervenções pedagógicas diretivas poderá resultar em um projeto de vida normativo e, conseqüentemente, sem a consistência e a carga afetiva positiva necessárias para se sustentar diante das mudanças que a passagem do tempo impõe.

Acerca dessa discussão, cumpre acrescentar que as altas taxas de jovens que não revelam ter construído uma identidade e um projeto de vida na idade escolar derivam de estudos nos quais estes jovens não participaram de intervenções sistemáticas voltadas a essa finalidade. Dados diferentes têm sido revelados em pesquisas com intervenções sobre o desenvolvimento da identidade (YATES; YOUNISS, 1996; BERNACKI; JAEGER, 2014; SILVA; ARAÚJO, 2019) e do projeto de vida (DANZA, 2019). Pesquisa longitudinal desenvolvida por Danza (2019), que analisou as conservações e mudanças nas projeções futuras de jovens ao longo dos três anos do Ensino Médio, evidenciou diferenças significativas entre jovens que participaram de intervenções pedagógicas sistemáticas sobre projeto de vida durante todo o Ensino Médio e um grupo controle que não recebeu este tipo de intervenção. Enquanto o primeiro grupo começou com 27,1% dos jovens com projetos de vida e terminou o estudo com 81,42%, o segundo começou com 24,2% de jovens com projetos de vida e terminou com 27,2%, o que sugere, no tocante ao segundo caso, que a escola não exerceu uma influência significativa sobre os jovens que terminaram o estudo com projetos de vida.

Tais dados atestam a relevância de que a identidade e o projeto de vida sejam objeto de ensino e aprendizagem. Ora, se a escola é a instituição responsável por preparar as crianças e adolescentes para a vida em toda sua complexidade, isso implica contribuir com a formação de um ser humano em sua integralidade, contemplando não apenas o conhecimento do mundo físico e social, mas também o conhecimento de si, integrando os componentes físico, social, cognitivo, afetivo e ético.

O trabalho pedagógico com a identidade e o projeto de vida também não pode alienar-se dos diferentes conteúdos ao redor dos quais os referidos construtos poderão constituir-se (DAMON, 2009; PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; MALIN; BALLARD; DAMON, 2015; SCHWARTZ; LUYCKX; CROCETTI, 2015; FADJUKOFF; PULKKINEN; KOKKO, 2016; CRAMER, 2017; DANZA, 2019; ARANTES; PINHEIRO, 2021). No que concerne ao projeto de vida em particular, é comum que a dimensão da carreira profissional tenha exclusividade ou primazia sobre outros conteúdos no âmbito das intervenções pedagógicas. Entretanto, cumpre assinalar que conteúdos como família, religião, ideologia política e moral também podem ser fonte de um projeto de vida (DAMON, 2009; BUNDIK, 2011; KOSHY; MARIANO, 2011; PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2019) e devem ser objeto de ensino e aprendizagem. As relações familiares e de amizade, por exemplo, são uma importante dimensão da vida de uma pessoa - de sua constituição e escolhas -, além de cumprirem um papel como referência e apoio aos jovens. Muito embora sejam, ao lado da carreira profissional, um conteúdo predominante no projeto de vida de jovens (PÁTARO, 2011; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014, 2019), não costumam ser considerados como conteúdo de ensino-aprendizagem.

Conteúdos de caráter moral, por sua vez, têm baixa incidência nos projetos de vida de jovens (PÁTARO, 2011; MALIN, 2013; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014, 2019; entre outros). Este dado é explicado, em parte, por Malin (2013) e Danza (2019), pela baixa oportunidade dos jovens de darem

vazão a suas preocupações sociomorais e promover transformações sociais. Estudos sobre projeto de vida (DAMON; 2009; MALIN; BALLARD; DAMON, 2015) e identidade moral (COLBY; DAMON, 1992; YATES; YOUNISS, 1996; PRATT et al, 2003; GOETHEM et al, 2014; SILVA, 2020) sugerem que o engajamento de jovens com ações que promovem mudanças sociais - como aquelas proporcionada em projetos de intervenção social (SILVA; ARAÚJO, 2019) - possibilita a integração de valores morais à identidade e aos projetos de vida. Neste tocante, Danza (2019) apresenta indícios de que quando os jovens participam de práticas de educação em valores (PUIG, 1998) o percentual de projetos de vida com compromisso social aumenta ao longo do tempo, tendo sido representado por 1,4% na fase inicial do estudo e 24,2% na fase final pelo grupo experimental, enquanto que o grupo controle apresentou 3% na fase inicial e 0% na fase final.

Por fim, ainda no que concerne às práticas pedagógicas, apesar de nosso foco de análise ser a identidade, convém registrar que o projeto de vida não é um desdobramento natural da identidade, tendo em vista que comporta, para além dos valores e compromissos derivativos da identidade, a elaboração de objetivos, de um planejamento coordenado a eles, e o engajamento em ações que deem materialidade às intenções e permitam a realização do projeto de vida. Isso significa que, além da identidade, da exploração e conhecimento do mundo, de reflexões sobre si e sobre os conteúdos aos quais nos referimos alhures, é preciso contemplar, no contexto das intervenções pedagógicas, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades associados à escolha, tomada de decisões e ao planejamento, nos âmbitos pessoal, profissional e cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração das articulações entre identidade e projeto de vida sinaliza correspondências e possíveis intersecções na constituição, desenvolvimento e funcionamento desses construtos, tanto no que concerne aos modos de organização quanto aos conteúdos. Identidade e projeto de vida são construtos que guardam diferenças, mas que estão intimamente imbricados: se de um lado o projeto de vida expressa os valores e compromissos da identidade, de outro a prospecção de si é uma dimensão constitutiva e inalienável da identidade. Disso pode-se extrair as seguintes considerações: a) a construção do projeto de vida pressupõe ou ao menos ocorre simultaneamente à constituição da identidade, b) porém comporta, adicionalmente, aspectos como o planejamento e a realização de ações para alcançar objetivos. Portanto, c) projeto de vida não é sinônimo da dimensão prospectiva da identidade, embora esta seja um de seus componentes fundamentais. Nesse sentido, se a construção do projeto de vida passa pela exploração de si e do mundo, d) sua construção possibilita dar contornos mais definidos à identidade.

Os estudos de identidade e projeto de vida indicam que se tratam de construções que supõem consistência e certa estabilidade temporal, mas que tanto seus modos de organização quanto os conteúdos podem ser alterados ao longo do tempo, o que indica seu caráter dinâmico e aberto. Isso aponta para a necessidade de que os jovens possam, para além de definir um projeto de vida ao final do Ensino Médio, construir conhecimentos, habilidades e competências que os tornem capazes de construir e reconstruir seus projetos de vida ao longo da vida com autonomia e de lidar com imprevistos, incertezas e mudanças.

As continuidades identificadas na exploração de si mesmos e do mundo nos processos psicossociais de construção da identidade e do projeto de vida sugerem que a capacidade exploratória é uma via de importante relevância para compreender o desempenho dos jovens tanto na conquista da identidade quanto na formulação do projeto de vida. Isso nos leva a defender que, do ponto de vista pedagógico, essas duas dimensões sejam enfatizadas, de modo que os estudantes possam explorar diferentes possibilidades de ser e estar no mundo para que a identidade e o projeto de vida sejam construídos de forma consciente e autônoma.

Ademais, os fenômenos psíquicos que produzem sentimentos de angústia e receio diante da necessidade dessa exploração, somados aos resultados de pesquisas que evidenciam o papel das intervenções pedagógicas na formulação de projetos de vida (BUNDICK, 2011; MALIN et al.

2013; DANZA, 2019), também parecem ser indícios importantes da necessidade de tematizar o projeto de vida e a identidade em espaços de ensino-aprendizagem intencional, onde os jovens possam ser acolhidos e orientados em suas dúvidas sobre quem são e quem desejam se tornar, em dificuldades de lidar com a incerteza do futuro e diante da necessidade de formular e se engajar em objetivos que os permitam viver a vida que desejam ter considerando o outro em seu campo de ação.

Ao identificar as correspondências, continuidades e intersecções entre estudos sobre identidade e projeto de vida, o presente artigo aporta conhecimentos que podem contribuir com a formulação e o aprimoramento de práticas pedagógicas para que os jovens atribuam sentido pessoal e social ao seu processo formativo e à sua inserção no mundo, tornando-se capazes de atender às demandas sociais e intervir sobre elas com autonomia, competência e engajamento, sob parâmetros éticos e morais. Além disso, indica um campo de estudos a ser explorado, sobretudo por pesquisas empíricas que possam fornecer dados para corroborar, refutar ou formular novas questões acerca das interrelações entre os complexos processos de construção da identidade e do projeto de vida que foram sinalizadas neste artigo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, K. et al. 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.
- ARANTES, V. A. A. PINHEIRO, V.; AMANDO, M. Projeto de vida na velhice e suas dimensões afetivas: um estudo de caso. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. 45, 2019.
- ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G. Purposes in life of young Brazilians: identities and values in context. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 38, 2021.
- ARAÚJO, U. F. A Construção Social e Psicológica dos Valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.
- ARNETT, J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. **American Psychologist**, v. 55, p. 469–480, 2000.
- BENSON, P.; SCALES, P. The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. **The Journal of Positive Psychology**, v. 4, n. 1, p. 85-104, 2009.
- BERNACKI, M. L.; JAEGER, E. Exploring the Impact of Service-Learning on Moral Development and Moral Orientation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, p. 5-15, spring, 2008.
- BERZONSKY, M. D. A social-cognitive perspective on identity construction. In: SCHWARTZ, S. J.; LUYCKX, K.; VIGNOLES, V. L. (Eds.). **Handbook of identity theory and research**. New York: Springer, 2011, p. 55-76, 2011..
- _____. An Exploration of Personal Assumptions About Self-Construction and Self-Discovery. **Identity**, v. 16, n. 4, p. 267-281, 2016.
- BLASI, A. Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. **Developmental Review**, p. 178-210, 1983.
- _____. Moral understanding and moral personality: the process of moral integration. In: KURTINES, W. (Org.). **Moral development: an introduction**. London: Allyn and Bacon, p. 229-254, 1995.

_____. Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Ed.). **Moral development, self, and identity**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. cap. 14, p. 335-347.

_____; GLODIS, K. The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. **Development Review**, p. 404-433, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**, Brasília, 2017.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua**, Rio de Janeiro, 2018a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2018b.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRONK, K. et al. Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. **The Journal of Positive Psychology**, v. 4, n. 6, p. 500 – 510, 2009.

BUNDICK, M. **Pursuing the good life: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood**. Dissertação de Doutorado. Escola de Educação da Universidade de Stanford, 2009.

_____. The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. **New directions for youth development**, n. 132, p. 89 – 103, 2011.

BUNDIK, M. et al. How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? **Journal of Adolescent Research**, v. 28, n. 3, p. 348 – 377, 2012.

_____. The contours of purpose beyond the self in midlife and later life. **Applied Developmental Science**, v.25, n.1, p.62-82, 2021.

BURROW, A.; O'DELL, A.; HILL, P. Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, n. 11, p. 1265–1273, 2010.

CARLSSON, J; WÄNGQVIST, M; FRISÉN, A. Identity development in the late twenties: A never ending story. **Developmental Psychology**, v. 51, n. 3, p. 334–345, 2015.

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

COLBY, A. et al. Moral flourishing in later life through purpose beyond the self. In: JENSEN, L. (Ed.). **The Oxford Handbook of Moral Development: an interdisciplinary perspective**. New York: Oxford University Press, p.440-460, 2020.

CONSED. Frente Currículo e Novo Ensino Médio. **Coletânea de Materiais**. 2020.

CHANDLER, M.J.; DUNLOP, W.L. Development of Personal and Cultural Identities. In: LERNER, R. M. (Ed.). **Handbook of Child Psychology and Developmental Science**. New Jersey: Wiley, 2015, p. 452-483.

CRAMER, P. Identity change between late adolescence and adulthood. **Personality and Individual Differences**, 104, p. 538–543, 2017.

CROCETTI, E.; RUBINI, M.; LUYCKX, K.; MEEUS, W. Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 37, p. 983–996, 2008.

CROCETTI, E. et al. Identity styles, processes, statuses, and functions: Making connections among identity dimensions. **European Review of Applied Psychology**, v. 63, p. 1–13, 2013.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

_____. COLBY, A. **The power of ideals**. New York: Oxford University Press, 2009.

_____. MENON, J.; BRONK, K. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, p. 119 – 128, 2003.

DANZA, H. C. **Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DANZA, H. C.; SILVA, M. A. M. **Projeto de vida: construindo o futuro**. São Paulo: Ática, 2020.

ERICKSON, E. **Young man Luther: A study in psychoanalysis and history**. New York: Norton, 1958.

ERICKSON, E. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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.

FRIMER, J. A.; WALKER, L. J. Reconciling the self and morality: an empirical model of moral centrality development. **Developmental Psychology**, n. 45, p. 1669-1681, 2009.

FRIMER, J. A. et al. 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.

GOETHEM, A. V.; HOOFF, A. V.; BRAM, O. C.; AKEN, M. V.; HART, D. The Role of Reflection in the Effects of Community Service on Adolescent Development: A Meta-Analysis. **Child Development**, v. 85, n. 6, p. 2114–2130, 2014.

GONÇALO, M. F. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

HARDY, S; CARLO, G; Moral Identity. In: SCHWARTZ, S. J. et al. (Eds.). **Handbook of Identity Theory and Research**, 2010.

HARDY, S. et al. Moral Identity as Moral Ideal Self: Links to Adolescent Outcomes. **American Psychological Association**, p. 1-13, 2013.

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, 2015.

HILL, P. L. et al. Collegiate purpose orientation and well-being in early and middle adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 31, n.2, p. 173–179, 2010.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.

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, p. 104-168, 2015.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola: percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

KOSHY, S., MARIANO, J. Promoting youth purpose: a review of the literature. **New directions for youth development**, v. 132, p. 13 – 29, 2011.

KROGER, J.; MARTINUSSEN, M.; MARCIA, J. E. Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. **Journal of Adolescence**, v. 33, p. 683–698, 2010.

KRISTJÁNSSON, K. Putting emotion into the self: a response to the 2008 Journal of Moral Education Special Issue on moral functioning. **Journal of Moral Education**, v. 38, n. 3, p. 255-270, 2009.

LEWIS, H. L. Differences in ego identity among college students across age, ethnicity, and gender. **Identity: An International Journal of Theory and Research**, n.3, p. 159–189, 2003.

LESPLEY, D. K.; STAY, P. Moral self-identity as the aim of education. In: NUCCI, L.; NARVAEZ, D. (Eds.). **Handbook of Moral and Character Education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2014.

LUYCKX, K. et al. Identity exploration and commitment in late adolescence: Correlates of perfectionism and mediating mechanisms on the pathway to well-being. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 27, p. 333–361, 2008.

MALIN, H. et al. Adolescent purpose development: exploring empathy, discovering roles, shifting priorities and creating pathways. **Journal of Research on Adolescence**, v. 24, n. 1, p. 186 – 199, 2013.

MALIN, H.; BALLARD, P. J.; DAMON, W. Civic Purpose: An Integrated Construct for Understanding Civic Development in Adolescence. **Human Development**. v. 58, p. 103-130, 2015.

MARCIA, J. Development and validation of ego identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 3, n. 5, p. 551-558, 1966.

MARIANO, J. Youth purpose and positive youth development. **Advances in child development and behavior**, v. 41, p. 39 – 68, 2011.

_____. VAILLANT, G. V. Youth purpose among the “Greatest Generation”. **The Journal of Positive Psychology**. v. 7, n. 4, 281–293, 2012.

MCADAMS, D. P. The Psychology of Life Stories. **Review on General Psychology**, v. 5, n. 2, p. 100-122, 2001.

_____. 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.

MCLEAN, K. C.; SYED, M.; YODER, A.; GREENHOOT, A. F. The role of domain content in understanding identity development processes. **Journal of Research on Adolescence**, v. 26, n. 1, p. 60–75, 2016.

MCKNIGHT, P. E.; KASHDAN, T. B. Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. **Review of General Psychology**, v. 13, p. 242-251, 2009.

MELUCCI, A. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MORAN, S. Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. **High Ability Studies**, v. 20, n.2, p. 143–159, 2009.

MOSHMAN, D. **Adolescent rationality and development: cognition, morality, and identity**. 3. ed. Taylor and Francis Group, 2011.

PASUPATHI, M.; BRUBAKER, J.; MANSOUR, E. Developing a life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narratives. **Human Development**, v. 50, p. 85–110, 2007.

PÁTARO, C. S. O. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. Publicado originalmente em 1953.

PINHEIRO, V. P. G. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

PRATT, M. W. et al. A Longitudinal Analysis of Personal Values Socialization: Correlates of a Moral Self-Ideal in Late Adolescence. **Social Development**, v. 12, n. 4, p. 563-585, 2003.

PRATT, M. W.; ARNOLD, M. L.; LAWFORD, H. Growing towards care: a narrative approach to prosocial moral identity and generativity of personality in emerging adulthood. In: NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D. K. (Eds.). **Personality, identity, and character: explorations in moral psychology**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 295-315.

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

REED, A. et al. 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.

SCHWARTZ, S. J. The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. **Identity: An International Journal of Theory and Research**, v. 1, p. 7-58, 2001.

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

SILVA, M. A. M. **Integração de valores morais às representações de si de adolescentes**. 2020. 231 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, M. A. M.; ARAÚJO. Identidade moral e aprendizagem serviço. In: CAETANO, Luciana Maria; SILVA, Sandrilei Cano da (Org.). **Psicologia para pais e educadores: desenvolvimento moral e social**. Curitiba: Juruá, 2019, p. 55 - 67.

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**. New York: Springer, 2011, p. 201–224.

STEAGER, M. Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. In: WONG, P. T. (Ed.). **The human quest for meaning: Theories, research, and applications**. New York: Routledge, p. 165 – 184, 2012.

YEAGER, D. S.; BUNDICK, M. J.; JOHNSON, R. The role of future work goal motives in adolescent identity development: A longitudinal mixed-methods investigation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 37, n. 3, p. 206–217, 2012.

YATES, M; YOUNISS, J. A developmental perspective on Community Service in Adolescence. **Social Development**, v.5, n.1, p.85-111, 1996.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Ambos autores contribuíram, equitativamente, com a concepção, escrita e revisão do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram a inexistência de conflitos de interesse, sejam de ordem acadêmica ou financeira, na elaboração e publicação deste artigo. A pesquisa que resultou no manuscrito não contou com agência de fomento ou qualquer outro tipo de financiamento. Trata-se de uma produção de caráter teórico que resulta de reflexões, análises e discussões feitas pelos autores, sem vínculo com grupo de pesquisa de qualquer instituição.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- 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 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 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 concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- 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.